

QUANTE E QUALI PAROLE

*Ascolto, conversazione e uso della parola
nella parola dell'infanzia*

A cura di, Fausta Calvi, Paolo Catellani, Silvia Corni, Anna Iozzino, Daniela Lombardi, Fiorella Magnani, Rossella Pignataro, Claudio Ruggerini, Maurizia Selmi

Federazione Italiana Scuole Materne

FISM Modena



Hanno contribuito, attraverso le conversazioni svolte, le insegnanti e i bambini delle scuole: A. Bisbini, BPER, Casa Famiglia, Cuore Immacolato di Maria, Elena Giovanardi, Figlie di Gesù, La Madonnina, L. Boccolari Boschetti, Madonna Pellegrina, Regina della Pace, Sacro Cuore Ganaceto, Sacro Cuore (Mo), San Benedetto Abate, San Geminiano, S.G. Battista -Baggiovara, San Faustino, Santa Maddalena di Canossa, S. Agnese, S. Antonio, Scuola Materna Portile, Tommaso Pellegrini, Aida e Umberto Bassi, Angeli Custodi, Caduti in Guerra, Figlie della Provvidenza - S. Croce, Ist. S. Giuseppe Sozzigalli, Mamma Nina, Matilde Cappello, Oriello Cavazzuti, Sacro Cuore Carpi, S. Michele Arcangelo, Maria Ausiliatrice Rocca Malatina, Ricci, Ronchi, Villa Prediera, San Giuseppe- Fiumalbo, Alda Bruini, Caiumi, Cuore Immacolato di Maria (Sorbara), Gisa Crotti, Sacro Cuore San Cesario, Sacro Cuore Manzolino, San Giuseppe Nonantola, S. Maria Assunta Bastiglia, Savioli, Bertacchini, Coccapani, Don Alessio Verucchi, Don Franchini, Don Papazzoni, Maria Quartieri, Madonna della Neve, Maria Ausiliatrice – Casinalbo, Maria Ausiliatrice – Formigine, S. Antonino, Vittorio Emanuele e Garibaldi, Villa Rossi, Villa Rossi, Vincenzo Ferrari, Beata Vergine Assunta-Mirandola, Budri, Caduti per La Patria, Don Riccardo Adani, E. Muratori, Laura Benassi, Maria Assunta - San Prospero, Sacro Cuore - Finale E., Sacro Cuore - Massa Finalese, Santa Maria ad Nives, San Vincenzo De Paoli, Varini, Gesù Bambino, Sant'Anna, S. Giuseppe - Sassuolo

Copertina a cura di Stefania Cucconi e Roberta di Natale

FISM Modena 2012

Un evento particolarmente significativo ha colpito duramente alcune scuole dell'infanzia FISM nell'Area Nord della provincia di Modena. Per questo si è ritenuto opportuno dedicare lo spazio delle prime conversazioni (Appendice, La voce dalle scuole) al sisma, che tanto ha impaurito i nostri bambini, oltre che provocare danni e dolori indicibili alle famiglie e al personale delle scuole interessate.

Presentazione

Introduzione

Fiorella Magnani

Da oltre un decennio, la Federazione Italiana Scuole Materne di Modena all'inizio di ogni anno scolastico propone alle scuole FISM della provincia percorsi formativi utili per la progettazione e realizzazione delle attività educativo-didattiche annuali.

Nel 2011/12, con il corso di venti ore "*Quante e quali parole: ascolto, conversazione, uso della parola nella scuola dell'infanzia*", in linea con la formazione dell'anno precedente, si è voluto offrire la possibilità di promuovere e favorire competenze in ordine alla **gestione della comunicazione nel rapporto educativo, alla** conoscenza delle tappe fondamentali dello sviluppo del linguaggio nei bambini dai 18 mesi ai 6 anni, ad un adeguato uso della parola nelle conversazioni libere e guidate con e tra i bambini.

Ai fini di un buon intervento comunicativo, è importante che ogni educatore con un atteggiamento non giudicante sappia "ascoltare attivamente", così da favorire un buon sviluppo dell'autonomia, dell'autostima, della maturazione cognitiva ed emotiva, aiutando via via il bambino a riflettere sugli effetti dei propri atti comunicativi.

Gli insegnanti di scuola dell'infanzia svolgono un ruolo molto delicato nel porre le basi per un uso della parola e della conversazione finalizzati al supporto dei bambini nell'imparare a comunicare e a condividere conoscenze, abilità, emozioni e sentimenti.

Anche il recente testo delle Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, in continuità con i precedenti, richiama, per la scuola dell'infanzia, l'importanza della sperimentazione di una varietà di situazioni comunicative ricche di senso in cui ogni bambino diviene capace di utilizzare la

lingua nei suoi diversi aspetti e, quindi, di riflettere sull'esperienza e di apprendere da essa nuovi significati.

Con questa documentazione, il Coordinamento Pedagogico FISM di Modena intende presentare i contenuti e gli spunti tratti dagli interventi e dai lavori che sono stati svolti nell'ambito del corso, affinché possano essere di stimolo per la riflessione e la progettazione personale e di scuola da parte sia dei partecipanti al percorso formativo realizzato sia degli insegnanti di scuola dell'infanzia interessati ad approfondire la tematica della conversazione.

Il testo consta di una I parte dedicata a teorie psicologiche, pedagogiche, educativo-didattiche inerenti la comunicazione e lo sviluppo del linguaggio e di una II parte che raccoglie indicazioni, esperienze e attività didattiche.

Nella prima sezione, l'incisivo ed entusiasmante intervento del pedagogista Giulio Carpi, presidente di CREATiv, sulla *Comunicazione e uso della parola nella relazione educativa insegnanti – bambini*, evidenzia che la parola può costituire uno strumento fondamentale nella relazione educativa e nella didattica perché, se utilizzata con consapevolezza e competenza, crea relazioni, promuove conoscenze, facilita gli apprendimenti.

L'ampia ed esaustiva relazione *Lo sviluppo del linguaggio nel bambino dai 18 mesi ai 6 anni*, tenuta dalla prof.ssa Laura D'Odorico, docente di Psicologia dello Sviluppo del Linguaggio presso l'Università Bicocca di Milano, illustra il naturale processo di acquisizione del linguaggio nel bambino, che anche in caso di criticità e di significative differenze può svilupparsi adeguatamente grazie ad insegnanti competenti nella conoscenza dei processi sottostanti il linguaggio e nella progettazione di attività didattiche personalizzate.

Il puntuale ed operativo contributo *Strategie e attività nella scuola dell'infanzia per lo sviluppo del linguaggio*, da parte delle logopediste dei diversi distretti dell'Azienda USL di Modena, focalizza l'attenzione su un'educazione linguistica coerente con lo stile di apprendimento, di tipo induttivo, tipico dei bambini di scuola dell'infanzia. E' da privilegiare il lavoro in gruppo basato su attività concrete e su un uso cognitivo della lingua orale per arricchire progressivamente il patrimonio linguistico di ciascuno, valorizzando l'ascolto e l'espressione di tutti.

Nella seconda sezione, i Coordinatori Pedagogici FISM di Modena, nel capitolo *Ascolto e conversazioni libere e guidate dei bambini nella pratica didattica quotidiana*, presentano strategie ed esemplificazioni utili per la predisposizione di percorsi didattici finalizzati all'estensione del lessico, all'uso di differenti modalità di interazione verbale, allo sviluppo di un pensiero logico e creativo. Occorre che nella scuola dell'infanzia la conversazione divenga una situazione ordinaria in cui si costruiscono nuovi concetti, a partire dalla descrizione e condivisione delle esperienze e delle conoscenze di ognuno.

I crediti formativi (n° 330 esperienze) delle insegnanti che hanno frequentato il corso di formazione, appartenenti a 70 scuole, costituiscono il fulcro della parte *Realizzazione di attività sul linguaggio dei bambini nella scuola dell'infanzia: esemplificazioni e riflessioni*. Viene proposta una significativa e documentata sintesi dei lavori inerenti la conduzione, trascrizione, analisi di conversazioni con riferimento allo scopo prefissato dall'insegnante, alle strategie utilizzate, ai tempi, all'organizzazione del contesto, alla quantità degli interventi dei bambini e alle loro modalità di interazione.

Infine, in appendice, si dà spazio a *La voce delle scuole* riportando alcune conversazioni ritenute rappresentative della varietà di proposte messe in atto dagli insegnanti nell'ambito del corso di formazione realizzato.

Parte Prima

*Teorie psicologiche, pedagogiche,
educativo-didattiche*

Comunicazione e uso della parola nella relazione educativa insegnanti-bambini¹

1. Premessa

Nel Prologo del Vangelo secondo l'apostolo Giovanni si legge “ *In principio era il Verbo, il Verbo era presso Dio, e il Verbo era Dio: tutto è stato fatto per mezzo di Lui, e senza di Lui niente è stato fatto di tutto ciò che esiste*”. [...] *E il Verbo si fece carne e venne ad abitare in mezzo a noi*”.

La Bibbia, afferma don Giuseppe Dossetti, è Parola di Dio: in modo forte, unico, in senso misteriosamente proprio e letterale. Il Verbo di Dio parla all'uomo e nel parlargli lo ricrea. La “Parola” quindi, in particolare per i cristiani, assume un valore importantissimo e fondante la loro fede, poiché è anche attraverso la Parola che Dio parla all'uomo e si fa conoscere.

Questa premessa, anche se apparentemente lontana dal tema “ Comunicazione e uso della parola nella scuola dell'Infanzia”, è necessaria per esplicitare da quale visione del mondo e da quale idea di uomo le scuole dell'Infanzia FISM traggono la loro ispirazione educativa.

In particolare, attraverso i corsi di formazione, il coordinamento pedagogico FISM intende accompagnare e sostenere le insegnanti nella consapevolezza dell'originalità del progetto educativo di ispirazione cristiana. E' necessario, quindi, collegare la riflessione educativa, pedagogica e didattica ad una riflessione di carattere più generale, di “visione della realtà”.

Il Logos, la Parola, quindi, può trovare anche varie forme di “concretezza” attraverso le parole che quotidianamente si pronunciano e le relazioni che si costruiscono, anche in un contesto scolastico.

1 Il capitolo si basa sulla rielaborazione di appunti presi durante la relazione del dott. Giulio Carpi. Testo non rivisto dal relatore.

2. Le parole possibili

La parola, strumento fondamentale della relazione educativa e della didattica, se usata con consapevolezza e competenza, crea legami e connessioni, media le posizioni contrastanti e conflittuali, interpreta il mondo circostante ed arricchisce l'approccio sensoriale alla realtà, facilita l'apprendimento.

Nello stesso tempo, però, se utilizzata con superficialità, egocentrismo e senso del potere derivante dal ruolo che si occupa (ad esempio, l'insegnante ha un possesso del linguaggio e delle sue funzioni che il bambino non ha ancora), potrebbe spezzare legami, bloccare la curiosità e l'inventiva, limitare la speranza e la bellezza della visione del mondo di un bambino, ostacolarne l'apprendimento.

3. Le parole tra comunicazione e relazione

È ormai un assioma comunemente diffuso che “ Non si può non comunicare”.²

In un contesto educativo come quello della scuola dell'infanzia, questa affermazione è ancora più vera.

La comunicazione, ed in particolare quella educativa, deve tener presente non solo il contenuto della comunicazione, ma anche e soprattutto la relazione che si instaura tra educatore e bambino. In una comunicazione è la relazione che veicola il contenuto.

Infatti, il contenuto di una comunicazione si comprende tanto meglio quanto più positiva è la relazione tra i soggetti della comunicazione.

2 WATZLAWICK P. et alii, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma: Astrolabio, 1971, p. 41.

La comunicazione si attua attraverso una relazione interpersonale, in cui si calcola che:

- il contenuto, cioè il “cosa dici”, valga il 7%;
- l’insieme del comportamento verbale e non verbale, cioè il “come lo dici”, il 38% ;
- la significatività della relazione, cioè il “tra noi”, il 55%.

Se si volesse estremizzare e nel contempo esemplificare ancora con valori numerici, si può affermare che in una comunicazione il soggetto pensa di dire 100, in realtà dice 70, mentre l’interlocutore ne recepisce 45, ne capisce 20, ne ricorda 8.

Pertanto, nella comunicazione, ed in particolare nella comunicazione educativa, è necessario che sia presente una relazione significativa che sostenga il valore di ciò che si dice.

4. Parole ed abilità

La parola è una delle variabili più significative protagoniste della relazione educativa insegnante-bambino nelle sue diverse forme espressive (pensata, sussurrata, pronunciata, cantata....) e costituisce il tramite privilegiato della comunicazione.

La parola consente di sviluppare diversi tipi di abilità:

- *abilità inventive* (formulare ipotesi, cogliere diversi aspetti di una situazione, giocare con l’immaginazione,...);
- *abilità connettive* (intuire relazioni causa effetto, saper ripetere esperienze e strategie note, fare domande pertinenti,..);
- *abilità esplorative* (ascoltare attivamente, giocare liberamente, concentrarsi per svolgere compiti assegnati);
- *abilità emozionali* (riflettere sul proprio comportamento, riconoscere i propri errori senza scoraggiarsi);
- *abilità relazionali* (rispettare le regole, partecipare e collaborare, accettare il confronto ed integrare punti di vista).

Tali abilità rappresentano traguardi importanti per i bambini di questa età, da raggiungere mediante un adeguato percorso

educativo - didattico e ciò comporta la necessità di riflettere sul ruolo e la funzione delle educatrici e delle insegnanti: Come e con quali parole l'insegnante può sostenere lo sviluppo di queste abilità? Quali le strategie da utilizzare?

Per lo sviluppo di abilità inventive è opportuno che l'insegnante incoraggi verbalmente o con gesti ed espressioni i bambini, senza interromperli o mettere fretta, eviti espressioni di sfida e provocatorie, suggerendo comportamenti alternativi per i quali mostrare apprezzamento.

Per favorire la capacità di creare connessioni è importante che l'adulto non giudichi, ma che si preoccupi di descrivere la situazione e di incentivare domande di riflessione ed approfondimento.

Per stimolare abilità esplorative l'insegnante può utilizzare la parola come strumento per presentare possibili esperienze interessanti, accattivanti ed avvincenti, sostenendo così il "provarci" dei bambini.

Per sostenere competenze emotivo - relazionali è utile ricorrere all' ascolto attivo dell'insegnante e ad una continua riformulazione dei vissuti dei bambini, accertandosi che l'interpretazione data sia corrispondente alle emozioni provate, descrivere la connessione fra comportamento /vissuto ed emozione provata, fornire esempi di situazioni per dimostrare le diverse componenti che un'emozione può avere.

Le strategie evidenziate necessitano di una scelta intenzionalmente educativa delle parole da usare con i bambini.

5. La preziosità delle parole

Le parole hanno molto da dire, ancora di più se le interroghiamo e le ascoltiamo, se non diamo per scontato il loro

significato e i modi in cui questo condiziona e incide sul vissuto dei bambini che frequentano la scuola.

E' grazie alle parole che è possibile offrire al bambino il senso di essere accolto, si permette al bello di "esplodere" dentro di lui e si costruisce una relazione densa di significatività. Quando si comunica è molto più incisiva la qualità relazionale rispetto al contenuto che si vuole trasmettere.

I bambini ricorderanno per la vita l'esperienza di questi anni. È fondamentale porsi la domanda che richiama il profeta Isaia (43,4), nonché la lettera pastorale del Arcivescovo di Modena³. I ragazzi sono realmente preziosi agli occhi dell'educatore? Si ascoltano davvero i bambini? Si osservano i bambini anche nei momenti di gioco spontaneo? Ci si distanzia da un modello educativo di scuola, in cui i principi si ispirano ad una realtà confezionata, estetica e non si avvertono i bisogni perché esauditi ancora prima di provarli?

Anche nella nostra realtà si assiste ad un impoverimento della gamma di forme espressive utilizzate dagli insegnanti a mano a mano che progredisce il grado scolastico frequentato. E' possibile realizzare un modello alternativo che si ispiri anche ai principi educativi cristiani!

L'essere prezioso del bambino ai nostri occhi di educatori richiama il tema dello sguardo: grazie ad esso noi intercettiamo, ci poniamo in una relazione personale significativa che coinvolge la persona, ne va della sua totalità di anima e corpo. I bambini vogliono che tutto questo gli sia dimostrato

3 LANFRANCHI A. *"Tu sei prezioso ai miei occhi"* (Is. 43,4) *Educare è possibile. Educare è bello*, Lettera pastorale dell'Arcivescovo di Modena-Nonantola, Modena: Tip. TEM, settembre 2010

<i>Cose da fare</i>	<i>Cose da non fare</i>
Approvare Rispettare Rassicurare Incoraggiare Coinvolgere Porre domande Facilitare Mediare Interpretare Verbalizzare Ascoltare Avere cura	Moralizzare Svalutare Prevaricare Minacciare Accusare Incalzare Isolare Criticare Giudicare Imporre Ostacolare Distruggere

“Tu sei prezioso ai miei occhi”

Apro gli occhi e scoprirò
 le tante cose che non so
 nascoste nella gente accanto a me,

Chi guarda bene capirà
 e dentro noi la verità
 siamo pronti a condividerla?

Rit. *Tu sei prezioso ai miei occhi,
 tu sei prezioso per me.
 Tu sei prezioso ai miei occhi,*

mi sento dire da te.

Mi sento pronto a svolgere
l'incarico affidato a me,
supererò tutti gli ostacoli

la forza non mi manca, sai.
Ho un cuore vivo e lo vedrai
e c'è il tuo sguardo che ora è su di me.

Specchiandomi negli occhi tuoi
il tempo che ora tu mi dai
è musica da vivere per noi!

Rit.

Sogno di viaggiare,
superare le barriere e i limiti
(io sarò il tuo coraggio, se mi cerchi).
Insegnami a volare, tu che puoi
(per andare in alto tu chiama con lo sguardo)
per arrivare a gridare più forte.

Rit.



Testo prodotto da *Creativ* di San Polo d'Enza (Reggio Emilia)


6. La patente dell'insegnante


Se si paragona ad un viaggio il percorso svolto dai bambini con le insegnanti, sulla strada si incontrano segnali che ricordano le regole da seguire. Allo stesso modo un'insegnante


periodicamente è chiamata a riflettere sulla sua “guida”. Pertanto si propone una sorta di test che chiamiamo: “*La patente dell’insegnante*”.


Ad ogni segnale stradale è abbinato un principio pedagogico didattico. A partire da 20 si toglie un punto se questo atteggiamento a volte non viene praticato, due punti se non lo è mai.


	<p>BAMBINI</p>	<p>L’insegnante li conosce, li stima, li ama. Mira più allo sviluppo delle capacità espressive ed emotive che al programma</p>
	<p>CADUTA MASSI</p>	<p>Vi sono parole che sono carezze (<i>Ciao - Grazie - per favore</i>) e parole che sono macigni (<i>Sei sempre il solito..- non fai mai nulla</i>). L’insegnante getta lontano queste ultime.</p>


	<p>DIVIETO DI SEGNALAZI ONI ACUSTICHE</p>	<p>Urlare non serve che a far ammalare il fegato e a sfondare i polmoni. Le parole sussurrate sono, in genere, le meglio ascoltate</p>
---	---	--


	<p>DIVIETO DI SOSTA</p>	<p>I ragazzi non possono stare fermi, sono irrequieti nel corpo e nella mente. L'attenzione ormai è lunga quanto un francobollo. Per questo l'insegnante cambia codice comunicativo: parla, spiega, racconta fa leggere, fa disegnare, fa drammatizzare, fa cantare. Così la noia scompare e l'attenzione non si addormenta.</p>
---	---------------------------------	--


	<p>STOP</p>	<p>...alle parole difficili, alle parole che sanno di <i>freezer</i>, alle parole che hanno le radici piantate sulle nuvole... <i>Stop</i> alla faccia da funerale. Non si va alla scuola dell'infanzia per farsi venire il mal di pancia perenne.</p>
--	-------------	--


	<p>STRADA SENZA USCITA</p>	<p>Segnale inutile per l'insegnante. Per un educatore non esistono strade senza uscita. <i>Anche le mele marce hanno i semi buoni</i>, e bisogna trovare una strada per valorizzare gli ultimi dei Pierini.</p>
---	------------------------------------	---


	<p>SEMAFORO</p>	<p>L'insegnante non ha dubbi: preferisce il verde al rosso. Va alla ricerca e stimola ogni progresso, piuttosto che sottolineare con il rosso i difetti. È importante saper connotare positivamente e comunicare questa positività.</p>
---	-----------------	---


	<p>LAVORI IN CORSO</p>	<p>L'insegnante è sempre al lavoro. Si prepara, si aggiorna, chiede aiuto, studia, (<i>prega..</i>). Trova idee anche al supermercato!</p>
---	----------------------------	--

	<p>RISTORAN TE</p>	<p>Una allegra festa tutti insieme a Natale, a Pasqua e a fine anno....ma non solo! Ogni occasione può essere buona per dire :<i>“Voi siete festa per me!”</i>. Ci vuole poco a creare convivialità.</p>
---	------------------------	--

	<p>DIVIETO DI ACCESSO</p>	<p>Divieto di accesso nella mente dei ragazzi. Neanche il più esperto insegnante può pretendere di leggere nella mente altrui e di sapere quanto vale una persona</p>
---	-------------------------------	---

	<p>DARE LA PRECEDEN ZA</p>	<p>Dare la precedenza alle parole più importanti alle parole essenziali. E' preferibile che il bambino intenda poco piuttosto che fraintenda molto.</p>
---	------------------------------------	---

	<p>DIVIETO DI TRANSITO</p>	<p>Divieto di transito nella coscienza dei ragazzi: la coscienza è limite invalicabile, è il luogo sacro in cui l'uomo è solo con Dio.</p> <p>L'insegnante propone con convinzione e calore, ma non impone, non conosce l'uso prepotente della verità.</p>
---	------------------------------------	--

	<p>CINTURE DI SICUREZZ A</p>	<p>Ottimo segnale! Tutti abbiamo bisogno di un aiuto. Un aiuto che ci viene dall'alto. Per questo l'insegnante prega per i suoi ragazzi e li affida a Dio. E' una preghiera che oltrepassa le nubi ed arriva a Lui direttamente.</p>
---	--	--

L'utilizzo della parola deve essere strumento per valorizzare le intelligenze dei bambini attraverso il *problem solving*. Saperli sfidare significa dimostrare di avere fiducia in loro. Il compito dell'insegnante rispetto all'uso del linguaggio è, quindi, anche quello di fare domande, non dare solo risposte, di

proporre esperienze che stimolano il linguaggio (anche la parola è esperienza), di organizzare il gioco (anche quello disadorno è importante perché aguzza l'ingegno!) e di incentivare l'apprendimento cooperativo: la didattica e la giornata educativa devono esserne pervase.



Sviluppo del linguaggio del bambino da diciotto mesi a sei anni⁴

1. Il linguaggio⁵

Il linguaggio può essere considerato un fenomeno “robusto”, il cui sviluppo nell'uomo avviene secondo un processo naturale, anche in situazioni critiche⁶. Può essere, comunque, agevolato, anche se si constatano notevoli differenze individuali fra bimbo e bimbo, dovute al percorso di formazione compiuto da ciascuno di loro.

Spetta all'insegnante, sin dalla scuola dell'infanzia, il compito di essere adeguatamente attrezzato nell'analisi delle competenze osservabili nei bambini e nella comprensione dei processi sottostanti il linguaggio, in modo da poter impostare una didattica differenziata e personalizzata per ciascun bambino.

Per questo è opportuno che ogni insegnante, anche di questo ordine di scuola, abbia conoscenze adeguate che consentano di individuare precocemente, tramite segnali premonitori, il rischio di disturbi specifici del linguaggio⁷ (D.S.L.), e di fornire, quindi, una informazione corretta ai genitori per una eventuale segnalazione ai servizi di logopedia del territorio.

I processi di apprendimento di nuove parole da parte dei bambini avvengono:

- 4 Il capitolo è stato redatto sulla base di appunti e approfondimenti, presi durante la relazione della prof.ssa D'Odorico a Modena. Il testo non è stato rivisto dalla relatrice.
- 5 D' Odorico L, *Lo sviluppo linguistico*, Bari: Laterza, 2005.
- 6 Se un bambino presenta disturbi del linguaggio occorre tener presenti questi tre aforismi: “per parlare bisogna sentire”, ”per parlare bisogna poter parlare”, “per parlare bisogna volere parlare”.
- 7 “Specifico” in quanto non è collegato o causato da altri disturbi evolutivi del bambino, come, ad esempio, ritardo mentale o perdita dell'udito.

- per imitazione dell'adulto, senza comprenderne ancora appieno il significato,
- per scoperta della relazione esistente tra una sequenza di suoni emessi dall'adulto e la presenza di un oggetto significativo.

Successivamente, saranno proprio i bambini a chiedere all'adulto i nomi delle cose (questo avviene soprattutto dopo i tre anni).

Sorge a questo punto l'interrogativo da dove “arrivano” le parole e quali competenze è indispensabile che il bambino possieda per apprenderle.

Sono state individuate le seguenti competenze:

1. la *percezione del linguaggio*: sapere individuare le parole nel flusso del parlato (segmentazione⁸),
2. la *produzione dei suoni* che compongono la parola: saper produrre i fonemi (metaforicamente si possono considerare come dei mattoncini che il bambino comincia ad utilizzare in modo indifferenziato, ma che poi egli riduce a quelli che incontra in modo più frequente e costante fra i parlanti che vivono accanto a lui),
3. la *comprensione*: comprendere ciò che la parola significa.

Questi primi tre aspetti appaiono entro tre anni.

4. La *pragmatica*: sapere in quale situazione o contesto la parola può essere utilizzata (uso di registri diversi),
5. la conoscenza della *funzione grammaticale*: consapevolezza delle parti del discorso e delle regole che ne guidano la costruzione.

Queste ultime due si sviluppano in età prescolare.

8 Segmentazione: procedimento grazie al quale si identificano i morfemi, la struttura interna delle parole. Es. 'Casa' vs 'case': cas+ *a* femminile singolare; cas+ *e* femminile plurale.

Come riesce il bambino ad individuare le parole che non sono separate da pause?

Egli riesce a percepire indizi di varia natura, di cui non è ancora pienamente consapevole.

La *percezione dei suoni* presenta caratteristiche acustiche, prosodiche e fonotattiche; entro i 3-4 anni il bambino riesce a rilevare inconsapevolmente le proprietà distribuzionali della lingua madre (ogni lingua ha le sue regole precise per ottenere la combinazione dei suoni, in modo da rendere l'eloquio comprensibile alla comunità in cui vive).

Il bambino impara a selezionare molto precocemente esempi appropriati ed efficaci alla comunicazione. I fonemi si combinano secondo regole che si utilizzano, anche senza averne piena consapevolezza.

In italiano, per esempio, è raro il gruppo “iu” nella stessa parola; “nb” non è ammesso: “mi/ungi/un braccio”. Occorre, però, che abbia una percezione dei suoni pienamente efficace.

Tutto il processo di conoscenza della lingua parte da questo presupposto, per poi poter raggiungere le fasi più elevate ed elaborate.

La *produzione dei suoni* nel bambino. Dai sei mesi circa di vita inizia a produrre (secondo forme idiosincratiche o “proto-parole”) vari suoni con un uso adeguato al contesto, per riferirsi a specifici oggetti di uso ricorrente o ad eventi, situazioni che abbiano carattere stabile.

La parola per essere tale deve essere:

- simile a quella adulta,
- intesa come parola dall'ambiente sociale di appartenenza,
- deve esserne fatto dal bambino un uso ricorrente e appropriato.

Un indice significativo per l'adulto (genitore o insegnante) si desume dalla valutazione della produzione di parole (vocabolario) da parte del bambino. L'ampiezza del vocabolario è indice predittivo dell'acquisizione delle successive competenze

linguistiche del bambino. In questo caso si può affermare che la qualità dipenda dalla quantità.

Un *range* di normalità presenta uno spettro piuttosto ampio: a 2 anni da 50 a 550 parole, mentre le diverse categorie di parole compaiono in momenti diversi (per esempio, i verbi molto tardi). A tre anni meno di 50 parole segnalano un bimbo a rischio e la sua debolezza linguistica potrebbe ripercuotersi successivamente nell'apprendimento della scrittura e della lettura.

Occorre che il bambino riesca a produrre almeno 300 parole per ottenere da lui verbi, frasi, avverbi, funzionali, pronomi, funtori⁹.

In uno sviluppo tipico si assiste a un processo di incremento linguistico nel bambino che segue generalmente il seguente percorso:

- a circa 12 mesi comparsa delle prime parole. Queste sono fortemente contestualizzate ; entrano gradualmente nel vocabolario le parole che si riferiscono alle esperienze quotidiane del bambino;
- verso i 18 mesi si assiste a una sorta di esplosione del vocabolario, ad un marcato incremento nel ritmo di acquisizione delle parole;
- a partire dai 20 mesi: comparsa del lessico psicologico (stati percettivi [*guarda*], volitivi [*voglio*] e stati mentali cognitivi [*so*; *per finta*]).

Un notevole sviluppo del lessico psicologico nel bambino avviene durante la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.

Il bambino pronuncia le sue prime parole che presentano alcune tipiche caratteristiche:

9 I funtori sono gli elementi grammaticali che possono essere separati da quelli lessicali (articoli, preposizioni, pronomi, congiunzioni, connettivi).

a) le sue prime produzioni non sono, dal punto di vista fonologico, uguali a quelle presenti nel parlato dell'adulto; spesso la stessa parola, in momenti diversi, può essere prodotta dal bambino in modo diverso. I bambini, infatti, mettono in atto processi che consentono a loro di diminuire la complessità della parola a livello di sillaba, eliminando, per esempio, quella non accentata in una parola trisillaba (a meno che non sia accentata la prima).

I processi di accomodamento fonologico, messi in atto, non sono da considerare “errori”!

Attraverso l'assimilazione, il bambino tende a rendere simili consonanti diverse, quindi, ad avere una pronuncia scorretta.

In questo caso occorre evitare di correggerlo direttamente o di fargli notare che sbaglia; si potrebbe bloccare e diventare meno sicuro, diminuendo così le possibilità di comunicazione con gli altri.

E' preferibile rispondere con una frase in cui inserire la parola corretta, oppure dirgli di non aver capito ciò che intendeva dire e, quindi, chiedergli di ripetere.

Si ricorre, comunque, ai trattamenti logopedici di norma soltanto dopo i 4-5 anni.

b) Le differenze più rilevanti, rispetto alle parole degli adulti, si riconducono

- alla *forma fonetica*,

- al *significato* (sovra-estensioni: 'cane' per indicare cane, gatto, lepre, oppure sotto-estensioni: 'palla' per denominare esclusivamente la sua pallina e nessun'altra palla),

- alle *funzioni* per cui sono utilizzate (i verbi sono difficili da apprendere per il bambino, perché le componenti semantiche sono diverse nel modo, nella direzione, nel risultato. Infatti, le situazioni riferite con l'uso dei verbi non sono percettivamente a disposizione del bambino, le azioni e i cambiamenti introdotti dai verbi hanno natura transitoria), e, infine,

- alla *tipologia di parole* usate (più concrete o utilizzando soltanto alcune categorie grammaticali, es. nomi e non gli articoli).

c) Le differenze individuali nel ritmo di sviluppo linguistico sono riferibili a queste variabili:

- genere (sesso), le femmine hanno uno sviluppo del vocabolario più veloce, ma solo nella prima tappa (50 parole). Si ritiene che le bambine siano più precoci,

- livello culturale dei genitori (classe sociale¹⁰):

educazione del padre ? Non influisce in modo significativo;

educazione della madre? Sì, ma solo nella prima tappa del bambino (le prime 50 parole).

L'ordine di nascita del bambino non dovrebbe influire: essere nato primogenito o secondogenito non ha importanza ai fini dello sviluppo linguistico¹¹.

Le differenze individuali permangono stabili, almeno entro i primi tre anni di vita. I bambini che raggiungono prima la tappa delle 50 parole mantengono il vantaggio anche in quella delle 100 e delle 200 parole.

È bene sottolineare che lo sviluppo del linguaggio, almeno nelle sue forme più elementari, è in parte indipendente dalle capacità cognitive.

Anche i bambini con ridotte capacità cognitive o con ritardo mentale, infatti, acquisiscono e usano il linguaggio per finalità comunicative. Così come bambini con capacità cognitive apparentemente nella norma possono, al contrario, presentare gravi problemi di linguaggio.

10 L'ampiezza del vocabolario dei bambini di classe sociale povera è più ridotta di quelli di classi più agiate.

11 Non di questo avviso Giuseppe Francescato: “La presenza di fratelli, (...) le nascite plurime possono avere tutte importanza determinante”, FRANCESCATO G. *Il linguaggio infantile. Strutturazione e apprendimento*, Torino: Einaudi, 1970, p. 202, mentre conferma la superiorità femminile (p. 205).

Dai 4/5 anni un linguaggio povero o un forte ritardo nello sviluppo linguistico influenzano negativamente le capacità cognitive. Sviluppo cognitivo e linguaggio, infatti, si supportano e si integrano a vicenda.

Le capacità cognitive del bambino coinvolte nel processo di sviluppo del linguaggio sono:

- i processi di elaborazione del segnale acustico,
- la comprensione dei segnali che favorisce l'instaurarsi del processo di sviluppo linguistico, l'attività simbolica,
- la categorizzazione: le capacità di categorizzazione sono importanti per lo sviluppo del vocabolario, in quanto permettono di comprendere che il legame non è tra una parola e un dato oggetto, ma tra una parola e un concetto. Molte ricerche hanno dimostrato che buone capacità di categorizzazione sono correlate ad un più veloce sviluppo del vocabolario. La capacità di categorizzazione naturale compare nel bambino già a 18 mesi (per es. il bambino è già in grado di rispondere adeguatamente all'invito: "Metti le cose che vanno insieme in due scatole"). Questa categorizzazione permette di utilizzare informazioni rilevanti o irrilevanti (colore, dimensione...) per suddividere oggetti in insiemi differenti, mentre la categorizzazione sovraordinata è riferita alla capacità di usare più termini per indicare la stessa cosa. Molto importante a scuola,
- la flessibilità cognitiva, cioè la capacità di spostare l'attenzione sulle informazioni a disposizione e di monitorare quelle in entrata, per sostituirle a quelle presenti, ma che non sono più rilevanti. Per verificare l'acquisizione di questa capacità basta chiedere, durante una classificazione, di passare da un criterio (ad esempio, il colore) ad un altro (ad esempio, la forma).

2. La comprensione delle storie

Lo sviluppo delle capacità narrative può essere analizzato, considerando due diversi aspetti:

- la comprensione del testo narrativo
- la produzione del testo narrativo.

A) Comprendere un testo implica la capacità di cogliere i significati rilevanti e di tenerli in memoria in forma organizzata, in modo da poterli rievocare (solo ciò che è compreso può essere rievocato).

Quando si ascolta una storia:

- Le informazioni in entrata vengono codificate ed immagazzinate per il tempo necessario alla loro elaborazione, poi l'informazione rielaborata (occorre, infatti, creare una sua *rappresentazione semantica*) passa nella memoria a lungo termine.
- Le conoscenze pregresse, presenti nella nostra mente, migliorano la comprensione del testo in quanto non sono sparse e prive di legami tra di loro, ma sono organizzate in *script*¹². Questa costruzione avviene sulla base dell'esperienza reale, attraverso una successione ordinata di azioni coerenti in un particolare contesto, finalizzate a realizzare uno scopo, individuale o socio-culturale. Lo *script* favorisce la rappresentazione mentale delle azioni umane (comprensione di un vissuto, di episodi o di eventi).
- Sono già presenti semplici *script* nel bambino da 3 o 4 anni. Egli sa quali eventi sono da attendere in certe situazioni da lui conosciute. Mentre a 4 anni gli *script* sono rigidi, a partire dai 6 anni il bambino riesce ad integrarli con novità inattese e a renderli più flessibili. I bambini imparano così ad apprezzare le cose che

12 Si intende per *script* la rappresentazione di eventi organizzati in un insieme coerente, in termini spazio-temporali e causali (situazioni, attività quotidiane e comuni). Il bambino, cioè, è in grado di rappresentarsi la sequenza ordinata nel tempo e nello spazio degli eventi che avvengono, per esempio, quando deve andare a scuola.

si discostano dalla storia che deve riuscire ad essere non troppo consona, ma nemmeno troppo poco!

- La *rappresentazione semantica* è più completa del testo, perché contiene informazioni implicite, estratte tramite l'attivazione dei processi inferenziali (senza questi processi non c'è comprensione della storia). Es. "Carlotta pedalò velocemente. Arrivò alla cena tutta sudata" implica che Carlotta è andata alla cena in bicicletta.

Esistono, quindi:

- *inferenze "a ponte"*. Ad esempio, collegare i pronomi al nome di riferimento comporta una maggiore distanza e questo aumenta nel bambino la difficoltà di collegamento lessicale;

- *inferenze "da integrazione"*. Se nel testo manca una informazione, occorre compensarla, ricorrendo ad una conoscenza pregressa.

Come si evolve la rappresentazione semantica?

A 3 anni si assiste nel linguaggio del bambino allo sviluppo del principio di coerenza. Per es. l'orsetto che compare sulle diverse pagine del libretto per il bambino è sempre lo stesso. Tra 3 e 4 anni compare la relazione temporale, gli eventi sono narrati nell'ordine di comparsa e collegati da forme verbali. Per es. "... e poi ...", "... e dopo ...".

A 5 anni compaiono le relazioni causali, che conferiscono al testo narrato dal bambino una maggiore coerenza, in quanto forniscono un legame più forte.

Per es. *1.la bambina vende i giornalotti, 2.conta i soldi, 3.parte con la bicicletta, 4.entra in un negozio, 5.ne esce con un pupazzo*. La comprensione della causalità consente di dare coerenza al testo, ricordando un numero minore di situazioni.

Dai 6 anni aumenta la capacità di identificare le relazioni causali e, quindi, l'abilità di distinguere informazioni rilevanti da quelle non rilevanti (principio di economia).

Nel corso dell'età scolare si sviluppa nel bambino la capacità di creare una *rappresentazione semantica* gerarchica.

I fattori legati alla comprensione del testo sono, quindi:

- Intelligenza
- Ampiezza del vocabolario posseduto
- Conoscenza delle “espressioni figurate”. Ad esempio: “*Romper il ghiaccio*”
- Competenze morfosintattiche (grammatica e struttura della frase)
- Memoria
- Capacità di inibire le informazioni non rilevanti
- Abilità inferenziali
- Esperienza nell'ascolto delle storie.

B) Produrre un testo

Il bambino è in grado di produrre un racconto orale a 4 o 5 anni. Preme rilevare, in questo contesto, che sarebbe opportuno evitare di utilizzare il libro come supporto visivo alla lettura con figure o immagini. Il bambino deve poter immaginare il racconto sulla base della parola ascoltata dall'adulto. In questo modo cresce più facilmente in lui il piacere della lettura, grazie alla trasmissione in forma orale che stimola la sua fantasia.

Il bambino di questa età è in grado di produrre quali tipi di storie?

- Rievoca qualcosa di raccontato. La difficoltà sta nell'identificare e rievocare gli elementi importanti della storia. In questo caso l'uso di materiale figurato può essere di aiuto al bambino.
- Narra eventi personali. La difficoltà sta nel fatto che le altre persone non erano presenti ai fatti descritti, per cui, ai fini della comprensione della sua narrazione, è importante che sappia selezionare gli elementi contestuali indispensabili per essere compreso, e la presenza di *script* condivisi può agevolare la comprensione da parte degli altri.

L'episodio è la struttura fondamentale delle sue narrazioni, ed è caratterizzato da queste ripartizioni:

- situazione iniziale
- intreccio
- finale
- personaggi
- azione
- scopo da raggiungere
- rottura provocata da un evento problematico inaspettato
- tentativo di risoluzione
- risoluzione finale.

A partire dai 4-5 anni, il bambino è in grado di narrare "episodi minimi", in cui un evento intermedio collega lo stato problematico e la risoluzione.

Si presentano le caratteristiche e i limiti nel bambino di questa età in alcune abilità di narrazione:

- Cronache: manca un evento iniziale problematico, viene riportata una sequenza di eventi collegati temporalmente;
- Episodi incompleti: c'è un evento iniziale seguito da una risposta (ma mancano eventi intermedi);
- Episodi minimi: sono narrati degli episodi intermedi che collegano la situazione iniziale problematica alla sua risoluzione;
- Episodi completi: sono caratterizzati dalla sequenza problemi-tentativi-risoluzione, ma anche dalla presenza di reazioni e risposte emotive dei personaggi.

Caratteristiche di un buon racconto:

Struttura

Presenza delle unità basilari che costituiscono la storia;

Coesione

Livello di integrazione del testo;

Coerenza

Mantenimento della trama.

Pertanto, si propongono alcuni spunti operativi, utili a scuola.

L'insegnante potrebbe fornire contesti di narrazione (quali occasioni di narrare vengono date ai bambini nelle scuole?). In questo caso si ritiene che sia possibile favorire le abilità narrative attraverso l'utilizzo di libri, ma senza utilizzare parole e storie figurate.

Così come è possibile favorire la capacità di parlare di eventi esterni, chiedendo ai bambini di raccontare ai compagni assenti quello che è successo il giorno prima.

Infine, si potrebbe raccontare una storia a un bambino e chiedere a lui di raccontarla agli altri (storie con diverso grado di complessità: più o meno legate a *script*; più o meno corrispondenti alle loro aspettative).

3. Abilità conversazionali

Si definisce “conversazione” uno scambio verbale composto da almeno 2 turni.

Secondo Piaget i bambini in età prescolare, a causa del loro egocentrismo, non dispongono di reali capacità conversazionali: i loro scambi comunicativi sarebbero soltanto dei “*monologhi collettivi*”¹³.

Studi più recenti hanno dimostrato che queste capacità dei bambini in età prescolare sono in realtà più avanzate di quello che si pensava in precedenza.

2-3 anni

13 “...certo, i bambini sembrano parlare fra loro molto di più di quanto in realtà non facciano, quando sono insieme, ma il fatto è che in gran parte non parlano che per se stessi”, cfr. PIAGET J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze: Giunti, (trad. ital.)1962.

- il bambino è in grado di introdurre un argomento di conversazione, ma sostiene pochi turni conversazionali.

3-4 anni

- la durata dei turni aumenta,
- il bambino è più consapevole degli aspetti sociali del discorso,
- il contenuto della conversazione è limitato all'attività in corso.

4-5 anni

- riesce a modificare il suo linguaggio, quando parla a bambini più piccoli,
- ha una maggiore consapevolezza del ruolo dell'ascoltatore.

5-6 anni

- riesce a mantenere la continuità tematica per una dozzina di turni,
- è in grado di usare registri diversi a seconda degli interlocutori.

Le abilità conversazionali di un bambino dipendono da due fattori:

- lo *sviluppo del linguaggio*: il livello deve essere tale da consentirgli l'espressione dei propri pensieri,
- lo *sviluppo sociale*: il bambino deve essere in grado di mettere in atto strategie per attirare l'attenzione dell'altro e per trovare un argomento di conversazione adeguato.

Per poter conversare, occorre sviluppare la capacità di riconoscere la fine dei turni (prevedere quando finirà il turno del parlante che precede, attraverso marcatori).

Questo avviene se riesce a distinguere le pause interne da quelle che marcano la fine dell'enunciato (3-4 anni), inoltre all'aumentare del numero dei partecipanti accresce la difficoltà nel rispettare il proprio turno.

Marcatori di fine turno:

- chiamata in causa,
- segnali non verbali,
- indizi sintattici,
- indizi prosodici (intonazione, allungamento della sillaba finale).

Con chi conversa il bambino?

Generalmente con persone che condividono lo stesso quadro di riferimento:

- con l'adulto (sostegno e stimolo che dà gli elementi di base),
- con i pari (anche se in questo caso è per lui più difficile perché deve usare tutte le sue competenze per farsi capire!).

Argomenti delle conversazioni¹⁴:

- Richiede informazioni, per soddisfare bisogni o per acquisire conoscenze.
- Inizia a chiedere spiegazioni, i turni si allungano (gli interventi sono più estesi e complessi).
- Atti linguistici: gli scopi diventano anche sociali (condividere, negoziare, comprendere). Inizialmente sono contingenti (più difficile parlare di esperienze vissute da soli), non si possono dare per scontati gli elementi di base : chi, che cosa, quando, dove....
- Le dispute concettuali sono importanti per lo sviluppo delle abilità linguistiche e socio-cognitive, i litigi verbali sono positivi. Il bambino impara a dialogare e a sostiene le sue ragioni.
- Gioco simbolico: l'evento richiamato non è presente, ma è ugualmente condiviso dai bambini, anche se a volte è solo sperimentazione, cioè piacere di parlare insieme con il gioco del "cambio" di un elemento linguistico della conversazione.

14 MURCIO MAGHEI A., *Attraversare i testi. I processi di comunicazione*, Novara: De Agostini, 1996, pp. 48-89.

Errori tipici dei bambini:

- presentano difficoltà nel mantenere la continuità tematica nei turni,
- spesso ripetono quanto dicono con minime modifiche,
- si esprimono attraverso elencazioni.

La “grammatica” del bambino nelle conversazioni:

- uso del pronome “Io”, costruzione di frasi grammaticalmente corrette, si esprime verbalmente su fatti a lui conosciuti, chiede conferma delle sue azioni, appare l’uso dei connettivi;
- il bambino tiene conto di quello che dice il compagno: “perché”= c’è il richiamo ad una regola; “se”= si apre una contrattazione;
- il bambino riesce anche ad utilizzare la referenza anaforica¹⁵.

Ruolo dell’adulto nel condurre una conversazione:

1. fornire una situazione condivisa (argomento);
2. avviare il discorso, sottolineando alcuni punti problematici (ruolo dei bambini nel *problem-solving*¹⁶);
3. seguire l’interesse dei bambini verso particolari aspetti;
4. evitare il controllo rigido dei turni;
5. riformulare gli interventi dei bambini, nel caso risultassero essere poco chiari.

15 Si intende per referenza anaforica l’uso di un pronome personale, di sinonimi o di ellissi, in riferimento ad un elemento già introdotto nella conversazione.

16 Il *problem-solving* è l’insieme dei processi attivati per analizzare, affrontare e risolvere positivamente situazioni problematiche.

Strategie e attività nella scuola dell'infanzia per lo sviluppo del linguaggio¹⁷

Le teorie sui processi di sviluppo infantile sono molteplici e differenti fra loro, ma hanno in comune l'obiettivo di cercare una risposta a tre quesiti fondamentali:

- qual è la natura del cambiamento che caratterizza lo sviluppo?

- quali processi causano questo cambiamento?

- si tratta di un cambiamento continuo e graduale o viceversa discontinuo ed improvviso?

La principale differenza tra le teorie più datate e quelle più recenti è dovuta al fatto che le prime consideravano lo sviluppo come rigidamente diviso in stadi, concezione ormai abbandonata in favore di una visione di sostanziale continuità nello sviluppo e negli apprendimenti.

Per quanto riguarda i processi che causano il cambiamento, le varie teorie dello sviluppo attribuiscono un ruolo importante a due generi di fattori: da una parte quelli genetici e innati, trasmessi in eredità dai genitori ai figli, e dall'altra i fattori ambientali, rappresentati da quelle conoscenze che vengono apprese attraverso l'esperienza, fortemente condizionate dal tipo di educazione ricevuta.

Secondo i comportamentisti, il bambino modella il suo comportamento esclusivamente sulla base delle influenze

17 A cura delle Logopediste dell'Azienda USL di Modena: Barbieri G., Bellei E., Bianchi B., Casini S., Di Natale C., Gnudi G., Maccarone V., Mari R., Meschiari L., Nicolini M., Pavarotti M., Sghedoni C., Toselli P.

ambientali che subisce, mentre, secondo Piaget, il comportamento è influenzato sia da fattori ambientali che da capacità innate.

Per parlare di sviluppo del linguaggio, partiremo da quest'ultimo approccio e faremo riferimento a spunti tratti da diverse teorie. La nostra base di partenza è, dunque, rappresentata da un'idea di sviluppo basato sull'interazione tra informazioni affidate al DNA (biologiche-innate) e stimoli provenienti dall'ambiente (costruzione).

È proprio all'interno di questa interazione che si inserisce ed opera l'apprendimento, inteso come un "meccanismo geneticamente programmato, destinato a far conquistare quanto non sia stato geneticamente trasmesso" (A. Milani Comparetti). Le basi neuropsicologiche di questo processo sono costituite da motivazione, attenzione e memoria. Si tratta di processi neuropsicologici che sono alla base di ogni apprendimento, strettamente collegati fra loro e capaci di influenzarsi reciprocamente.

La motivazione è l'elemento propulsivo di ogni comportamento, la spinta interiore che predispone l'organismo ad attivare la vigilanza, a focalizzare l'attenzione, ad evocare dati dalla memoria.

L'attenzione è la principale e fondamentale attività della mente, che, diretta e orientata dalla motivazione, ha per scopo la messa a fuoco selettiva di particolari gruppi di stimoli, indispensabile per una corretta ed ordinata elaborazione dell'esperienza percettiva.

La memoria è, infine, il processo che consente sia l'immagazzinamento di un'informazione derivata dall'attenzione, sia il suo recupero, per un sempre migliore adattamento dell'organismo all'ambiente. Nella memoria i dati vengono immessi in forma più o meno elaborata ed è il grado di elaborazione che ne consente il recupero. Nel rapporto fra

motivazione ed apprendimento incidono numerosi fattori capaci di condizionare il successo dell'apprendimento stesso.

Vista la loro importanza, dobbiamo tenere conto del fatto che l'attenzione e la motivazione dei bambini sono legate al piacere che un'attività induce. L'apprendimento non è visto solamente come un'attività personale, ma come il risultato di una dimensione collettiva di interpretazione della realtà. La nuova conoscenza non si costruisce solo in base a ciò che è stato acquisito in esperienze passate, ma anche e soprattutto attraverso la condivisione e la negoziazione di significati espressi da una comunità.

L'educazione linguistica, nella scuola dell'infanzia e fino al primo biennio della scuola primaria, dovrebbe, dunque, rispettare lo stile di apprendimento, di tipo induttivo, caratteristico di questa fascia di età. Per questa ragione ci sembra fondamentale porre l'accento sull'importanza del lavoro in piccolo gruppo.

La metodologia del piccolo gruppo, basata su attività concrete, guidate da domande per evocare le conoscenze pregresse ed individuare i punti di innesto delle nuove, abitua ad un uso cognitivo della lingua orale per espandere il codice linguistico e raggiungere progressivamente la codifica del pensiero, valorizzando l'ascolto e l'espressione di tutti.¹⁸

Con i bambini di questa fascia d'età il lavoro in gruppo assume, inoltre, un valore fondamentale, perché:

- “senza partecipazione non c'è nessuno con cui parlare e nessun motivo per comunicare”¹⁹,

- “il gruppo stimola i bambini ad operare al massimo livello del loro sviluppo potenziale”²⁰,

18 BICKEL, J. et alii, *Faccio, parlo, penso. Come affrontare l'educazione linguistica in scuola materna ed elementare*, Livorno: B&C ed., 1998.

19 BEUKELMAN D. R.- MIRENDA P., *Augmentative & Alternative Communication*, Baltimore: Paul H. Brookes, 2005,

20 VYGOTSKIJ L. S., *Pensiero e Linguaggio*, cit.

- favorisce le interazioni, l'ascolto, il rispetto del turno, il porre domande,
- permette ad ognuno di fare commenti su un fare condiviso,
- consente di ridondare il modello verbale in un contesto comunicativo motivante,
- incrementa la comprensione verbale attraverso l'interazione tra i bambini,
- permette all'adulto di riformulare in modo semplice e chiaro quanto hanno detto i bambini, esercitando una mediazione essenziale per concretizzare il loro apprendimento potenziale (Bruner, Feuerstein).

Tuttavia, non basta organizzare i bambini in piccoli gruppi. È fondamentale che l'insegnante non proponga lo schema della lezione frontale, ma applichi un metodo di insegnamento induttivo, basato su attività concrete e guidato da domande piuttosto che da spiegazioni. I bambini sono, infatti, in quella fase di sviluppo cognitivo che Piaget ha definito preoperatoria. A questa età l'apprendimento parte dall'azione diretta, dalla situazione concreta e si attua prevalentemente per induzione.

Non può essere, pertanto, affidato esclusivamente a informazioni e spiegazioni verbali.

Le attività proposte dovrebbero, pertanto, partire dall'osservazione di oggetti concreti, conosciuti e presenti e dalla loro manipolazione. Ciò permette la costruzione del pensiero pratico.

Se il fare è poi continuamente e opportunamente associato al linguaggio parlato, ogni bambino viene messo in condizioni di attuare ed espandere l'associazione fra pensiero e linguaggio.

La traduzione e la formalizzazione del fare attraverso il linguaggio permette di passare da un'esperienza esclusivamente percettiva ad un'esperienza pensata attraverso le parole, confrontabile con le esperienze precedenti ed incrementa la

possibilità di memorizzarla e conseguentemente di evocarla, quando necessario.²¹

Il linguaggio rappresenta, infatti, la capacità della mente umana di codificare il pensiero e di usare il codice come fosse il pensiero stesso. Tale capacità viene ereditata geneticamente e si sviluppa particolarmente nei primi anni di vita. Tuttavia, deve essere attivata mediante l'apprendimento di una lingua. La lingua è un codice convenzionale, che ogni gruppo umano si è costituito nel tempo, e la cui forma è data da una scelta di suoni e loro combinazioni (fonetica e fonologia) per formare le parole, da una scelta di parole (lessico) e di loro combinazioni (sintassi) per formare frasi e discorsi. Tutti i nostri bambini, pur possedendo geneticamente la capacità di linguaggio, devono apprendere ed arricchire la lingua per implementare la capacità di codifica del loro pensiero. La maggior parte dei bambini inizia a frequentare la scuola dell'infanzia sapendo parlare con frasi compiute, corrette e senza problemi di pronuncia. Tuttavia, i bambini hanno appena iniziato a svolgere usi sociali del linguaggio e la loro conoscenza della lingua si limita a quella di un codice sostanzialmente ristretto. Gli scopi o funzioni del linguaggio sono molteplici, raggruppabili in due vaste categorie : scopi o usi sociali e scopi o usi cognitivi. Gli usi sociali vengono messi in atto per una comunicazione diretta fra individui, sono equivalenti all'azione e come tali, motivanti di per sé. Per essere svolti è sufficiente il possesso di un codice anche ristretto, basato sulla frase nucleare, quale è quello posseduto dal bambino, prima che inizi a frequentare la scuola dell'infanzia. Gli usi cognitivi, invece, che iniziano con la denominazione e il commento, sottendono la riflessione su ciò che si sta facendo, si è già fatto o si sa fare, e si estendono con la capacità di descrivere, raccontare, prevedere, criticare, valutare. Richiedono al bambino la capacità di decontestualizzarsi, cioè di astrarsi dalla situazione immediata

21 BICKEL, J. *Faccio parlo penso* cit.

e reale per proiettarsi unicamente nel lavoro mentale. Sono, perciò, molto meno motivanti di quelli sociali e meno spontanei di quanto si creda. Per il loro completo utilizzo è indispensabile il possesso di un codice sempre più elaborato, in grado di passare dall'espansione della frase al discorso. In generale, possiamo affermare che l'acquisizione del linguaggio si presenta come lo snodarsi di una serie di fasi che si succedono in un determinato ordine, condiviso da molti bambini. Al tempo stesso, questo processo è caratterizzato da numerose variabili individuali che riguardano non solo i tempi, ma anche i modi e le strategie di apprendimento.

Per una semplificazione didattica, al fine di proporre attività ed obiettivi chiari e realizzabili, abbiamo individuato aspetti specifici del linguaggio peculiari per ogni fascia d'età. Presenteremo, quindi, attività mirate all'arricchimento lessicale per i bambini della sezione dei 3 anni, allo sviluppo delle abilità narrative per quelli della sezione dei 4 anni ed, infine, di potenziamento delle abilità metafonologiche ed uso cognitivo del linguaggio per i bimbi di 5 anni. La maggior parte degli elementi linguistici è trasversale alle varie fasce d'età, così come il linguaggio continua a modificarsi e ad arricchirsi nell'arco di tutta la vita. Ci sembra, inoltre, essenziale sottolineare come, anche quando ci si occupa di altri aspetti, risulti di fondamentale importanza accudire sempre gli aspetti di comprensione.

1. Il bambino a 3 anni

Il linguaggio di un bambino di tre anni con sviluppo tipico, analizzato nelle sue varie componenti, presenta l'inventario fonetico spesso ancora incompleto. Mancano i suoni di difficile realizzazione : gn-ci-gi-z-r-gl-sci-uo.

Rispetto ai processi fonologici, notiamo il perdurare di errori come: nana (banana) - potò (topo) - veretro (vetro) – sasa

(casa) – chefè (caffè) - tatta (acca) - kekko (tetto) - panana (banana). In questa fase il bambino possiede un vocabolario di circa 1000 parole (grande variabilità interindividuale). Il suo vocabolario si arricchisce quotidianamente di nuove parole, usa verbi semplici – pronomi – preposizioni –a ggettivi, comprende concetti topologici (dentro-fuori-sopra-sotto). Per ciò che concerne l'aspetto morfo-sintattico, la frase del bambino è descrittiva, la lunghezza media dell'enunciato è di 3-4 parole. In questa fase il bambino comprende che il linguaggio serve a comunicare tra due persone ed inizia a rispettare i turni della comunicazione (aspetto pragmatico). Questo è vero in generale, ma in questo periodo possono essere presenti enormi differenze tra bambino e bambino. Esistono atteggiamenti ed errori che possono fungere da campanello d'allarme per genitori ed insegnanti (indici di rischio).

È opportuno preoccuparsi se:

- la comunicazione del bambino è ancora prevalentemente gestuale ,
- il vocabolario è inferiore a 100 parole,
- il linguaggio è incomprendibile, costituito da monosillabi o parole mal articolate (è, invece, normale che siano ancora presenti imprecisioni sui gruppi consonantici o omissioni di alcune parti grammaticali, es FINETA per FINESTRA),
- il bambino non combina tra loro due parole per costruire una frase minima, o non ascolta il linguaggio altrui ,
- il bambino ha difficoltà di comprensione verbale per parole che si riferiscono a cose consuete e/o per semplici ordini o richieste (es. METTI IL CAPPELLO).

I tre anni rappresentano l'età dell'esplosione lessicale, perché il bambino necessita di un lessico ampio per esprimere concetti che via via acquisisce attraverso le attività esperienziali.

L'adulto funge da modello di linguaggio e di pensiero e il bambino, attraverso la relazione con l'adulto e la sua imitazione, lega un'etichetta verbale ad una esperienza sensoriale creando così un'immagine mentale. Le immagini mentali provengono dalle esperienze sensoriali: visive, olfattive, tattili, uditive, motorie, gustative. È importante ricordare, nel rivolgersi ai bambini, che, se il contenuto del messaggio verbale è semplice e conosciuto, è possibile esprimerlo attraverso un linguaggio ricco e complesso, viceversa, se è solo parzialmente conosciuto e cognitivamente impegnativo, necessita di essere espresso mediante un linguaggio più semplice e comprensibile.

Per sostenere e promuovere l'ampliamento lessicale è importante lavorare in piccolo gruppo, come già detto, servendosi di oggetti concreti, ricchi di particolari da scoprire ed esplorare, interessanti e di uso comune, come i cibi, gli animali, i suoni ambientali. In questo modo si sostiene l'attenzione, da un punto di vista quantitativo e qualitativo, e si gettano le basi di ogni futuro apprendimento.

Il bambino dovrebbe avere la possibilità di esplorare gli oggetti a lungo, con attenzione e con tutti i sensi a disposizione. Questa modalità permette di memorizzare nuove parole incontrate durante un'esperienza maturata all'interno di una relazione significativa e ricca di affettività. Se un bambino costruisce una mappa semantica, saprà fare un maggior numero di inferenze e attivare un processo di comprensione verbale più profonda. Es. se un bambino avrà collegato la parola cane al maggior numero di azioni (morde, abbaia, caccia, fa la guardia) e di attributi, ogni volta che ascolta e legge la parola cane potrà evocare tutte queste associazioni. Il lavoro di arricchimento lessicale dovrebbe, quindi, essere proposto non soltanto attraverso attività di denominazione, ma seguendo uno schema che preveda la denominazione, il fare paragoni, attività di categorizzazione e di definizione.

Infatti, possedere una buona competenza nel vocabolario significa saper denominare gli oggetti e saper classificare le parole, essere in grado di associarle con altre, offrire adeguate definizioni, saper passare dalla definizione alla parola e trovare con facilità sinonimi e contrari.

Per fungere da guida e facilitatore in questo processo, l'adulto gioca col bambino, parla e commenta insieme a lui l'oggetto, su cui si trova il *focus* attentivo; usa frasi brevi, corrette, variate e ripetute (per sostenere la memoria a breve termine); parla con voce suadente ed empatica per focalizzare l'attenzione e mantenerla; funge da modello, denominando gli oggetti ed i loro particolari ed esprime lo stesso concetto, usando parole diverse (sinonimi); fa paragoni e confronti allo scopo di recuperare e collegare le diverse immagini mentali possedute dal bambino.

2. Il bambino a 4 anni

Il linguaggio di un bambino di quattro anni con sviluppo tipico presenta un inventario fonetico sostanzialmente completo (potrebbe essere ancora assente il fonema /r/). Si tratta di una fase di stabilizzazione dal punto di vista fonologico, in cui è ancora possibile osservare la presenza di qualche processo, come la riduzione dei gruppi consonantici (/kopa/ per /skopa/) o la metatesi (/tʃimena/ per /tʃinema/).

Il bambino dispone di un vocabolario ricco (circa 1500-2000 parole) ed è in grado di utilizzarlo in modo vario ed adeguato ai diversi contesti. Per quanto riguarda l'aspetto morfo-sintattico, ci troviamo in una fase di importante ampliamento della frase, in cui si assiste ad un consolidamento della struttura sintattica con utilizzo di enunciati complessi e graduale comparsa delle subordinate. Dal punto di vista pragmatico, si assiste ad un evidente implemento dell'uso del linguaggio a scopi descrittivi e

narrativi. Parlando di bambini di 4 anni, è opportuno preoccuparsi se:

- i tempi di attenzione durante il racconto di storie sono limitati,
- le frasi sono ristrette a 2 o 3 parole (es. MAMMA PAPPÀ per MAMMA VOGLIO LA PAPPÀ),
- non ci sono elementi grammaticali nella frase (es. PAPÀ VIA MACCHINA per IL PAPÀ È ANDATO VIA CON LA MACCHINA); mentre la presenza di frasi tipo PAPÀ VIA A MACCHINA è la tipica espressione, anche se non corretta, di un bambino che con maggiori probabilità acquisirà spontaneamente la forma corretta. Possono, inoltre, essere presenti alcuni ipercorrettivismi (es. HO APRITO LA PORTA).
- Il bambino non riesce ad usare il linguaggio per arricchire il gioco o per esprimere sentimenti e giudizi (BIMBO BRUTTO per IL BIMBO È CATTIVO),
- la produzione verbale del bambino è incomprensibile per gli estranei,
- il bambino non ascolta il linguaggio altrui e non riesce a comprendere comandi a più istruzioni (es. PRENDI LA BAMBOLA E PORTALA A GIOVANNA IN CUCINA).

A 4 anni si assiste alla comparsa delle frasi coordinate in successione temporale. La narrazione compie un passaggio chiave: dall'inferenza verticale, in cui il bambino è in grado di mettere in relazione i particolari di una singola immagine, descrivendo l'azione e chiedendo informazioni sugli eventi, passa all'inferenza orizzontale, nella quale collega un'immagine alla successiva in termini di causa-effetto, successione temporale o entrambi, e descrive gli eventi con una sintassi complessa.

Tuttavia, la capacità di comprendere il linguaggio a livello di discorso non viene raggiunta spontaneamente o per sviluppo, va costruita, invece, gradualmente e necessita della guida e del supporto dell'adulto. Il discorso, infatti, non è una somma di frasi, ma una sequenza di frasi in precisa relazione tra loro. Riteniamo indispensabile, in questa fase, aiutare e supportare i bambini nella costruzione e nel potenziamento della capacità di saper formulare il discorso, poiché si tratta di un'abilità importantissima, in grado di condizionare anche il successo scolastico successivo.

La comprensione e l'organizzazione dei discorsi sono, inoltre, abilità indispensabili per tutti gli usi cognitivi della lingua, anche nella sua forma scritta.

La narrazione orale inizia con la capacità del bambino di immaginare, cioè di usare il linguaggio in modo decontestualizzato (es. narrazione di eventi quotidiani). Attraverso il gioco simbolico, la comprensione e la descrizione delle illustrazioni e l'utilizzo delle immagini, il bambino riduce progressivamente la sua dipendenza dal contesto.

Per guidare i bambini in questa fase complessa è necessario conoscere la relazione dinamica che intercorre tra narrazione e gioco simbolico: gli elementi strutturali del gioco simbolico sono, infatti, gli stessi che sottendono agli aspetti narrativi (es. esplicitazione verbale dei significati). I bambini fanno e, se ciò che fanno viene tradotto in immagini e linguaggio, accedono alla simbolizzazione della realtà). Narrando, acquisiscono la capacità di strutturare un gioco simbolico via via più ricco ed allo stesso tempo, giocando, migliorano la competenza narrativa.

Obiettivo fondamentale della scuola dell'infanzia nella sezione dei 4 anni sarà, quindi, quello di favorire l'evoluzione dell'aspetto narrativo, ricordando che il supporto visivo costituisce una facilitazione essenziale sia per i bambini con sviluppo tipico, sia per quelli in difficoltà. Per i primi l'immagine

rappresenta uno stimolo per l'arricchimento di tutti gli aspetti linguistici ed in particolare della narrazione, per gli altri, permette l'accesso al significato, altrimenti difficoltoso e solo parziale, e stimola l'espressione verbale.

3. Il bambino a 5 anni

Il linguaggio di un bambino di cinque anni con sviluppo tipico presenta un inventario fonetico completo. Il bambino riesce cioè ad articolare tutti i suoni della lingua italiana. A volte può avere ancora qualche difficoltà sui più difficili (ad esempio la /r/) o nella produzione di parole lunghe e complesse (ad esempio /coccodillo/ per /coccodrillo/). Dal punto di vista lessicale si esprime con una terminologia simile a quella adulta (oltre 2.000 vocaboli acquisiti), può comprendere quasi tutto ciò che sente dire, anche le forme frastiche più complesse (es. /se hai messo le scarpe da ginnastica, allora mettiti in fila per entrare in palestra/). Produce frasi sempre più elaborate (6-7 parole per frase con coordinate e subordinate), usa aggettivi, pronomi, avverbi e molte altre parti grammaticali. Può commettere ancora qualche errore nella coniugazione di verbi complessi, sa dare definizioni su cos'è un oggetto e a che cosa serve (es. /la palla è un gioco che rimbalza/), è generalmente in grado di raccontare avvenimenti (passati- presenti -futuri), spiegandoli adeguatamente anche a chi non li conosce e utilizzando termini spaziali e temporali appropriati.

È opportuno preoccuparsi se:

- mentre parla, ha numerosi inceppi, interruzioni o blocchi,
- quando vuole spiegare qualcosa, tende ancora a fare elenchi di parole, non riesce a raccontare o a conversare (es. C'E' IL BIMBO, C'E' IL CANE, C'E'),

- fatica a denominare oggetti, azioni o elementi più astratti ma di uso comune (numeri, colori...),
- tende ad usare parole generiche (COSA, PAPPÀ, TATA),
- la struttura della frase è povera, con errori, il bambino trascura parti grammaticali (es. IO NO GIOCHI BIMBO per NON VOGLIO GIOCARE CON IL BIMBO),
- fa solo giochi di movimento e non riesce ad organizzare con il linguaggio il gioco del far finta,
- non riesce a riconoscere parole corte divise in sillabe (es. CANE).

I bambini di questa età riescono in genere spontaneamente a giungere a livelli anche considerevoli di consapevolezza metalinguistica, cioè la capacità di pensare al linguaggio, manipolandone le strutture (frasi, parole, fonemi) e ponendo attenzione alla forma e agli aspetti fisici del linguaggio, separandoli dal significato.

La consapevolezza fonologica è stata anche definita come “la capacità di prendere in considerazione la natura fonologica del linguaggio”.²² Le competenze metafonologiche rendono possibile individuare, distinguere, analizzare e confrontare i suoni che compongono le parole e sono in grado di favorire in misura rilevante il bambino quando entra a contatto con la loro veste grafica, quindi con la parola scritta (apprendimento di lettura e scrittura).

Con il termine di abilità metafonologiche si identificano vari processi a diversi livelli, che vanno dalla consapevolezza della struttura sonora della parola o consapevolezza fonologica globale

22 PINTO M.A., DANESI M. *L'approccio umanistico nelle scienze del linguaggio*, Milano: ISFOL, 1993.

(rime, riconoscimento di uguali sillabe in parole diverse, fusione sillabica, segmentazione sillabica) a capacità più raffinate di consapevolezza fonologica analitica.

Le attività di prevenzione e potenziamento, rivolte a tutti i bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, portano ad anticipare e a sviluppare queste competenze e permettono di individuare precocemente eventuali ritardi. Il *training* metafonologico acquista, inoltre, un'importanza fondamentale nella prevenzione dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Il secondo obiettivo riguarda l'uso cognitivo del linguaggio, cioè l'elaborazione delle informazioni provenienti dal mondo esterno, la categorizzazione e l'organizzazione delle conoscenze attraverso il linguaggio. È questa la maggiore funzione del linguaggio, che permette di capire il mondo circostante.

Il discorso cognitivo si differenzia dal discorso sociale (conversazione, discussione, soluzione dei problemi) perché svolto da un'unica persona; è sostanzialmente un monologo orale che utilizza più frasi per elaborare un unico argomento. L'uso cognitivo del linguaggio si declina anche nella capacità referenziale di adattare il linguaggio in funzione dei diversi interlocutori e del contesto sociale in cui avviene lo scambio comunicativo; include, inoltre la capacità di riferirsi univocamente ad un oggetto, per capire e farsi capire.

Per abituare i bambini a parlare con proprietà è indispensabile che l'argomento selezionato sia conosciuto, in modo che tutta l'attenzione possa essere rivolta solo al livello verbale. Una possibilità è quella di condurli a parlare di oggetti concreti della vita di tutti i giorni, presenti in sezione e sui quali essi possano anche agire direttamente, perché l'azione è sempre motivante e può aiutare a trasferire lo stesso atteggiamento anche alla parola, che di per sé lo è molto meno.

Al termine del lavoro di gruppo, l'insegnante riorganizza il materiale verbale prodotto dai bambini, per riproporlo in modo ordinato, modellando separatamente due tipi diversi di discorso: la descrizione e la narrazione sequenziale (esempio: prima descriverò l'arancia e solo successivamente spiegherò i passi da seguire per fare un'aranciata). I bambini dovrebbero poi essere incoraggiati a fissare col disegno o con varie rappresentazioni l'esperienza fatta nel piccolo gruppo, in modo da far loro ritrovare, anche a distanza di tempo, ciò che hanno fatto e detto. Gli usi cognitivi del linguaggio non sono di per sé motivanti, ma, se i bambini giungono a possedere un codice sufficientemente elaborato e vengono supportati attraverso molti esempi sull'organizzazione che li sottende, potranno giungere alla scuola primaria con potenti prerequisiti disponibili: la conoscenza della lingua orale a un livello più elaborato, un ampio repertorio di esperienze personali codificate verbalmente in forma di discorso e soprattutto la fiducia in se stessi in quanto sono in grado di descrivere e di raccontare con proprietà di linguaggio.

E i bambini stranieri?

L'argomento è di assoluta attualità. Questi bambini sono biculturali e bilingue e questi due aspetti non sono scindibili. La realtà modenese attuale permette di osservare un notevole aumento delle richieste rivolte ai Servizi di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza da parte di famiglie straniere, coppie miste, genitori adottivi per problemi di sviluppo dei figli. Quotidianamente ci troviamo a contatto con una serie di miti e pregiudizi sul bilinguismo che sono assolutamente da sfatare che sono:

- il cervello è monolingue,
- parlare due lingue aumenta il rischio di disturbo di linguaggio,

- un bambino con Disturbo Specifico di Linguaggio non può imparare un'altra lingua,
- imparare una seconda lingua sottrae tempo all'apprendimento della prima,
- i genitori di bambini con handicap devono rinunciare a parlare la loro lingua madre col bambino,
- I bambini imparano in fretta la nuova lingua.

Questi pregiudizi sono stati superati dalle evidenze scientifiche che dimostrano che:

- Il cervello non è monolingue, acquisire due lingue è tanto normale quanto acquisirne una,
- nello sviluppo del linguaggio mono e bilingue esiste un'enorme variabilità individuale , ma i bambini bilingui seguono le stesse tappe, con analogia tempistica dei bambini monolingui,
- il tasso di prevalenza dei bambini con D.S.L. nei bilingui è il medesimo rispetto ai monolingui,
- i bambini bilingui con D.S.L. non mostrano difficoltà maggiori rispetto ai monolingui con D.S.L. simili.

Quindi, il bilinguismo non altera il corso tipico dello sviluppo linguistico e non rappresenta un fattore di rischio. In Italia rappresenta un fenomeno in continua crescita, relativamente recente. Perciò, restano aperte ancora numerose questioni, nonostante l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze, e fare diagnosi di disturbo linguistico in un bilingue non è semplice perché :

- non esistono test standardizzati per bilingui,

- applicando la testistica italiana ai bambini bilingui, si misura soltanto l'acculturazione in Italiano e non le competenze linguistiche che il bambino realmente possiede.

È necessario tenere conto anche di altri fattori:

- tipo di bilinguismo: consecutivo-simultaneo ,
- status della lingua madre : maggioritario- minoritario,
- tipologia del bilinguismo: additivo o sottrattivo,
- progetto migratorio della famiglia.

Le caratteristiche del disturbo dei bambini monolingui sono indice di normale funzionamento nei bambini bilingui e si riferiscono ad una fase precisa d'acquisizione chiamata *interlingua*. Quindi è normale per i bambini bilingui mescolare le lingue che conoscono, adattandosi al contesto in cui si trovano (*code-mixing*), usare circonlocuzioni e frasi eccessivamente semplici (scarso uso aggettivi e avverbi), sbagliare le concordanze , preposizioni e locativi, usare iperegolarizzazioni e, all'interno di una frase in italiano, una morfo-sintassi riconducibile alla loro lingua madre (transfert da L1). L'interlingua ha un tempo variabile e personale. In generale servono circa due anni per imparare una seconda lingua per le conversazioni contestuali, mentre dai 5 ai 7 anni per la lingua della scolarizzazione. Quando ci troviamo di fronte ad un bambino bilingue, tutti questi fattori vanno tenuti in massima considerazione, perché è vero che molto è già stato fatto, sia all'interno dei servizi sanitari, sia all'interno del sistema scolastico, ma è altrettanto vero che molto resta ancora da fare...

Parte Seconda

Percorsi formativi, esperienze e attività didattiche

Ascolto e conversazioni libere e guidate dei bambini nella pratica didattica quotidiana²³

1. Introduzione

“I bambini apprendono a comunicare verbalmente, a descrivere le proprie esperienze e il mondo, a conversare e dialogare, a riflettere sulla lingua [...], consolidano l'identità personale e culturale e si aprono verso altre culture.

Giungono alla scuola dell'infanzia avendo acquisito le principali strutture linguistiche: hanno appreso, nell'interazione con i familiari, la lingua materna, le sue intonazioni e ritmi, le principali regole del discorso; sanno usare la lingua per esprimere le loro intenzioni e desideri e per interagire con gli altri; hanno osservato e appreso come le diverse persone comunicano tra loro.”

I discorsi e le parole [...] “Il bambino sviluppa la padronanza d'uso della lingua italiana e arricchisce e precisa il proprio lessico. Sviluppa un repertorio linguistico adeguato alle esperienze e agli apprendimenti compiuti nei diversi campi di esperienza. Sviluppa fiducia e motivazione nell'esprimere e comunicare agli altri le proprie emozioni, le proprie domande, i propri ragionamenti e i propri pensieri attraverso il linguaggio verbale, utilizzandolo in modo differenziato e appropriato nelle diverse attività. Racconta, inventa, ascolta e comprende le narrazioni e la lettura di storie, dialoga, discute, chiede spiegazioni e spiega, usa il linguaggio per progettare le attività e per definire le regole.”²⁴

23 A cura del Coordinamento Pedagogico FISM di Modena: Fausta Calvi, Paolo Catellani, Silvia Corni, Anna Iozzino, Daniela Lombardi, Rossella Pignataro, Elena Roncadi, Claudio Ruggerini, Maurizia Selmi.

24 Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e primaria*, Roma, 2007, pp.36-37.

Il sé e l'altro [...] *Il bambino,, sperimenta il piacere e le difficoltà della condivisione e i primi conflitti.*²⁵

La conoscenza del mondo [...] *il bambino comincia a costruire competenze trasversali quali: chiedere spiegazioni, riflettere, discutere soluzioni, cogliere il punto di vista degli altri in relazione al proprio nelle azioni e nelle comunicazioni*²⁶.

Nella scuola dell'infanzia la conversazione non sempre è considerata una situazione in cui si costruiscono nuove conoscenze, ma piuttosto un modo per apprendere a parlare meglio (descrivere, denominare) delle proprie esperienze o di ciò che, in qualche modo, già si conosce.

A volte, il ruolo affidato alla conversazione è, quindi, piuttosto limitato e ciò può essere spiegato da svariati motivi. Vi è, ad esempio, una ragione di tipo “piagetiano”: prevale l'idea che ciò che dicono i bambini sia spesso manifestazione di verbalismo (monologhi collettivi²⁷) o di imitazione, piuttosto che frutto di conoscenza. Una seconda ragione è legata al tipo di esperienza, compiuta nella scuola dell'infanzia, costituita o da attività completamente guidate dall'adulto, oppure da esperienze caratterizzate in prevalenza dal guardare, o, infine, da attività che raramente presentano aspetti di novità e di problematicità. Si tende, quindi, a conversare per ricordarle o per imparare a descriverle. Finalità che rivestono sicuramente una certa importanza, ma il rapporto tra il parlare e il conoscere assume in tal modo una funzione molto limitata. La conversazione è considerata un momento di contatto affettivo tra adulto e bambini, di scambio di vissuti ed emozioni, ma non presenta soltanto questo aspetto.

E' importante che gli insegnanti siano consapevoli insegnanti del fatto che si parla per ragionare insieme, vale a dire

25 Ibidem, p. 32.

26 Ibidem, p.37.

27 Nelle tipologie di conversazioni si offrirà un esempio di monologhi collettivi.

per fornire spiegazioni, per individuare problemi, per giustificare il proprio punto di vista, per modificare le proprie teorie e convinzioni.²⁸

Una buona situazione di apprendimento linguistico è caratterizzata da alcune fondamentali componenti:

- Vi sono intensi e reciproci processi comunicativi tra i partecipanti che rivestono ruoli svariati e non determinati a priori.
- Il compito presenta qualche aspetto problematico, non completamente definito a priori dall'adulto, negoziabile attraverso i contributi dei partecipanti.
- Vi è un rapporto con qualche esperienza condivisa a scuola da adulto e bambini; esperienza da intendere nel senso più lato come attività, fatti sociali, avvenimenti in cui si è coinvolti.

2. Il Contesto

“La scuola dell’infanzia si propone come contesto di relazione, di cura e di apprendimento, nel quale possono essere filtrate, analizzate ed elaborate le sollecitazioni che i bambini sperimentano nelle loro esperienze”²⁹

È necessario, quindi, riflettere sullo spazio e sull’ambiente di apprendimento.

Il contesto scolastico è il luogo della costruzione dell’identità e dello sviluppo delle competenze (linguistiche, espressive, comunicative, cognitive e relazionali).

Strutturare il contesto in un determinato modo e renderlo così immediatamente riconoscibile ai bambini sono condizioni che favoriscono le relazioni e la comunicazione, influenzano la costruzione dell’identità, e ne sostengono lo sviluppo dell’autonomia e della competenza.

28 Cfr. Orsolini M., *Guida al linguaggio orale, per insegnanti di scuola elementare e dell’infanzia*, Roma, Editori Riuniti, 1988, pp. 24-25.

29 Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il Curricolo della scuola dell’infanzia e primaria*, cit, p.29.

Lo spazio che accoglie i bambini, progettato, curato, espressione delle scelte educative della scuola, parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni.

Il contesto scolastico si basa su di un sistema regolato di relazioni interpersonali predefinito, finalizzato alla crescita e alla formazione della personalità dei bambini, e si caratterizza attraverso le modalità concrete del suo funzionamento. E' un luogo di costruzione dell'identità e della personalità dei bambini. [...]. E' per questo che risulta straordinariamente importante che i contesti di vita quotidiana delle scuole siano garanti del benessere e delle potenzialità di crescita di ogni bambino³⁰.

Il modo nel quale organizziamo lo spazio della sezione, attraverso la disposizione degli arredi e dei materiali, invita i bambini a muoversi in una direzione o nell'altra, a giocare in una determinata zona, a entrare in contatto con altri bambini o a rimanere soli.

E' utile, pertanto, analizzare il contesto nelle sue diverse dimensioni: fisica, funzionale e relazionale.

Dimensione fisica e funzionale

La dimensione fisica riguarda l'organizzazione dello spazio, quali elementi lo compongono, come sono distribuiti (condizioni della struttura, arredi, materiali, delimitazioni degli spazi, collocazione, ambientamento,...). Quella funzionale descrive come, quando, quanto tempo e perché gli spazi vengono vissuti (modalità di accesso, livelli di controllo e partecipazione, regole, polivalenza, organizzazione del tempo, attività,...).

La strutturazione dello spazio e la disposizione degli arredi sono elementi fondamentali della progettazione educativa.

30 Compagnoni E., Piaggese B., *La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia: indicazioni teoriche e di ricerca-azione per organizzare la giornata educativa*, Milano: Franco Angeli, 2003.

Attraverso la cura degli ambienti è possibile comunicare impressioni di serenità e di accoglienza ai bambini e ai genitori; con la personalizzazione e familiarizzazione degli ambienti si accoglie l'individualità dei bambini e se ne rinforza l'identità e l'autonomia; tramite la loro differenziazione se ne orienta l'attività e si favorisce la comunicazione e lo scambio sociale e cognitivo. La personalizzazione dello spazio risponde all'esigenza che l'ambiente venga vissuto come estensione del sé in vista dello sviluppo di una "identità legata al luogo" che sia anche di dialogo e di conversazione.

Anche lo sviluppo emotivo dei bambini è facilitato dalla predisposizione di un ambiente accogliente, ricettivo, che favorisca la crescita e nello stesso tempo rassicuri e stimoli la creatività.

Lo spazio veicola messaggi educativi rilevanti, influenza le relazioni sociali, le insegnanti e i bambini.³¹

Nell'organizzare gli spazi occorre considerare i bisogni forti dei bambini di quest'età: sicurezza e riconoscimento di sé, conoscenza, esplorazione e scoperta.

Lo spazio-sezione va differenziato a seconda dell'età dei bambini che accoglie, in quanto viene strutturato prestando attenzione alle caratteristiche evolutive dei bambini, alle loro competenze acquisite e autonomie raggiunte. Tuttavia, è possibile riconoscere all'interno di ogni sezione alcune costanti, come, ad esempio, le zone destinate ai momenti che necessitano ritualità (appello, conversazioni) e che favoriscono nel bambino lo sviluppo del linguaggio, della comunicazione e del pensiero.

31 Cfr. CATELLANI P. *Pensare contesti per bambini che crescono*, Brescia, La Scuola, 2006.

Dimensione relazionale

All'interno della scuola dell'infanzia, oltre allo spazio fisico, occorre aver presente anche lo spazio vissuto dal bambino.

*“Lo spazio vissuto è la relazione del soggetto con il mondo che si estende e si contrae, si allontana, si avvicina, è profondo o superficiale, è infinito è 'alla mano', è interno o esterno, pieno o vuoto, non solo in relazione alla vista, al tatto, all'udito, ma sulla base delle modalità dell'esistenza.”*³²

Inoltre, è fondamentale la capacità percettiva dei bambini e delle bambine che consente una lettura del linguaggio dello spazio. Anche l'ambiente fisico contribuisce a dare ai bambini senso di sicurezza, la sensazione di sentirsi accolti e di avere garantite le possibilità di sviluppo.

La strutturazione dello spazio non è mai elemento neutro³³: comunica in modo silenzioso, trasmette significati e influisce sui comportamenti e la percezione di sé e degli altri.

Progettarlo nella scuola dell'infanzia significa definire un linguaggio che è elemento costitutivo nella formazione del pensiero e dell'identità. I bambini familiarizzano con lo spazio, investendolo di emozioni, memorie e significati. Lo spazio diviene, quindi, ambiente di vita che si lascia segnare, modificare e usare dalle identità in costruzione che vi operano, racconta le persone che lo frequentano, ma nello stesso tempo influenza i racconti stessi.

È fondamentale raggiungere la coerenza fra la dimensione fisica (arredi, materiali, separazione degli spazi,...), quella funzionale (modalità di accesso, regole, polivalenza, livelli di controllo e partecipazione) e quella relazionale.

32 IORI V. *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze: La Nuova Italia, 1996, p. 43

33 Cfr. LURÇAT Liliane, *Scolari a due anni? Osservazione e analisi di una sezione di scuola materna*, Milano; Emme edizioni, 1979, pp.31-51.

Ci si riferisce ad un ambiente “proprio”, sufficientemente personalizzato, alla cui caratterizzazione e trasformazione possano partecipare e contribuire i bambini stessi, un spazio vissuto e abitato, in cui possano trovare memoria di sé e della loro storia all’interno di un luogo collettivo.

Condividere l’idea di spazio

Allo scopo di rendere chiaro e percettibile il messaggio educativo inviato dallo spazio, intenzionalmente organizzato, occorre un progetto esplicito, preciso e condiviso dalle insegnanti. Questo progetto occorre che tenga conto che le esperienze proposte si arricchiscono, in relazione allo sviluppo degli interessi e delle potenzialità di ogni bambino. Periodicamente viene, inoltre, osservato il comportamento dei bambini nello spazio sezione per verificarne la congruenza con gli obiettivi educativi prefissati.

Antonio Gariboldi, sostenendo da tempo l’importanza dell’organizzazione dello spazio per angoli strutturati, è convinto che, attraverso questa scelta pedagogica, si contribuisca a valorizzare l’attività autonoma del bambino in chiave educativa. *“Approfondire questa prospettiva d’intervento pedagogico vuol dire privilegiare una modalità di lavoro per progetti, una metodologia in cui le attività sono essenzialmente aperte e flessibili aldilà degli schemi predefiniti dell’adulto. Implica, quindi, modificare modi tradizionali di lavoro per assumere una posizione più decentrata rispetto all’attività con il bambino, esercitando soprattutto una funzione di regia della situazione.”*³⁴

34 GARIBOLDI A. (a cura di), *Lo spazio*, in “Insegnamenti pedagogici” *La giornata educativa della scuola dell’infanzia*, Dipartimento di filosofia dell’Università di Pavia, 1993, pp. 33-42.

Conversazione e contesto

Le dimensioni educative qui illustrate assumono rilievo significativo ed importante anche per progettare gli spazi destinati alla conversazione, nei quali promuovere lo sviluppo del linguaggio e la comunicazione fra bambini.

Per questo, risulta opportuno rispettare alcune indicazioni.

DOVE fare conversazione:

- spazio silenzioso e privo di troppi stimoli esterni che potrebbero distrarre i bambini;
- spazio luminoso, aperto e grande/spazio piccolo e intimo. E' importante che ci sia coerenza fra tipologia di conversazione (spontanea, piccolo gruppo, età e numero bambini...) e *setting* (spazio, contesto, tempi,...);
- posizione comoda, libera da vincoli, che permetta di rilassare il corpo per liberare il pensiero e la parola;
- disposizione dei bambini sia a cerchio, perché nel parlare ci si possa vedere in faccia. Anche i gesti, le espressioni e i movimenti contestualizzano le parole dette e comunicano meglio il pensiero;
- presenza di oggetti o immagini riferiti a ciò di cui si parla;
- ruolo strategico dell'insegnante, pertanto la posizione che assume deve consentirle di facilitare, rispecchiare, espandere, riformulare.

Di CHE COSA disporre:

- materiali che stimolino sensazioni di morbido e personalizzato;
- tappeto, cuscini o seggioline;
- oggetti e materiali attinenti;
- registratore, videoregistratore o materiale utile all'insegnante per la trascrizione;
- illustrazioni, foto, disegni.

REGOLE per conversare:

- creare rituali che identificano il momento della conversazione (es. spegnere la luce, ascoltare una canzone, ...);
- calibrare i tempi in base all'età dei bambini, alle loro capacità attentive, all'argomento e alla tipologia della conversazione, in ogni caso è bene non superare i trenta minuti;
- ricordare ai bambini le regole della conversazione: si parla uno per volta, si rispettano i turni (a giro anche con l'utilizzo di un oggetto stabilito).

Di seguito, a titolo esemplificativo, si riportano le descrizioni del contesto, elaborate da alcune insegnanti:

“Per aiutare la memoria dei bambini e fornire loro più stimoli possibili si è scelto di svolgere la conversazione nell'ambiente che era stato utilizzato per il laboratorio (particolarmente idoneo anche perché posizionato in un ala della scuola un po' isolata e, quindi, silenziosa), adottando alcuni accorgimenti:

- *sono stati riposizionati a terra i teli di plastica utilizzati per proteggere il pavimento (volutamente ancora sporchi di gocce e schizzi di colore) e su di essi sono state messe in semicerchio le seggioline su cui i bambini si sono poi seduti durante la conversazione;*
- *tutto il materiale utilizzato (colori, pennelli, colla, catino per l'acqua ecc..) era in vista;*
- *l'insegnante ha posto alle sue spalle (quindi di fronte ai bambini) le due tele realizzate durante il laboratorio posizionandole in verticale ed illuminandole con l'aiuto di una lampada così da metterle in risalto;*
- *sul tavolino, su cui l'insegnante si è appoggiata per scrivere, erano state messe le immagini dei quadri di Pollock mostrate*

nella prima fase dell'attività laboratoriale ed alcuni contenitori che erano serviti a mescolare i vari colori.

La scelta di esporre tutto il materiale è nata da due esigenze: mostrarlo senza sottolineare l'una o l'altra cosa in particolare (l'insegnante sperava così di ridurre al minimo le proprie "contaminazioni" allo svolgersi della conversazione) e, non potendo contare sulla presenza di una collega che trascrivesse le parole dei bambini, avere le mani libere per scrivere, senza per questo rinunciare agli importanti spunti forniti da questi oggetti.

Affinché il corso della conversazione fosse il più naturale e spontaneo possibile e per poter meglio osservare le dinamiche interpersonali dei bambini, si è scelto di non esplicitare all'inizio della stessa alcuna regola per il rispetto dei turni di parola. E' stato, tuttavia, sorprendente osservare come, spontaneamente, due elementi del gruppo abbiano iniziato ad alzare la mano per parlare sin da subito, imitati da altri durante lo svolgersi del dialogo.

La decisione di non dare regole esplicite per parlare è stata presa, anche in virtù del fatto che il numero dei bambini fosse contenuto.

Verso la fine, quando l'attenzione iniziava a diminuire, l'insegnante ha ritenuto opportuno utilizzare la tecnica del "giro" ed è stato più volte necessario interpellare alcuni bambini esplicitamente, poiché faticavano ad intervenire in modo spontaneo".

(Serena, sezione 3 anni)

"Approfittando della presenza dell'esperto di danza, ho avuto la possibilità di dividere i bambini della sezione in due gruppi e di poter così svolgere la conversazione a piccolo gruppo, per così offrire a ciascuno la possibilità di esprimere al meglio le proprie potenzialità.

In particolare questa conversazione è stata svolta nell'angolo della sezione, adibito all'assemblea e al momento dell'appello. Ci siamo disposti in cerchio, in modo da poterci vedere bene in volto, parlando uno alla volta e peralzata di mano. La conversazione è stata registrata attraverso un apposito supporto mediale e trascritta (prassi inusuale per me).

L'utilizzo del registratore mi ha permesso di concentrarmi sulle imprecisioni fonologiche dell'espressioni dei bambini e di poter fare una analisi più dettagliata dei miei intereventi non sempre aperti a sollecitare il confronto, anche se ha richiesto più tempo del previsto per la trascrizione e il riconoscimento delle voci.

E' stata utilizzata, come spunto per l'inizio del dialogo, un'immagine dello spettacolo scaricata da Internet. Non è stato previsto un tempo definito, e la conversazione si è conclusa in seguito ad un calo d'attenzione generale e all'intervento (o almeno alla sollecitazione) di tutti i bambini. La durata è stata di circa dieci minuti."

(Barbara, sezione 3 anni).

Diversi sono, quindi, i molteplici contesti, in cui poter svolgere conversazioni in una scuola dell'infanzia. È necessario, però, che l'intenzionalità educativa, posta dall'insegnante nel progettare la conversazione, trovi riscontro nella cura della preparazione del contesto, mettendo in evidenza la relazione tra gli obiettivi e la tipologia di conversazione proposta e il contesto progettato e proposto ai bambini.

3. L'insegnante

“Il mio primo proposito è stato quello di fornire loro la possibilità di rispondere alla domanda-curiosità dei bambini: “la grondaia che cos’è?”, uscendo a vedere e a toccare.

Gli scopi della conversazione erano quelli di far nascere le domande da una domanda e individuare gli indizi, stimoli e caratteristiche degli elementi e risposte possibili ai quesiti, attraverso la comunicazione e la ricerca comune.”

(Cinzia, sezione mista)

Da questa riflessione emergono molte delle caratteristiche professionali e umane che l'insegnante di scuola dell'infanzia dovrebbe possedere.

Non solo è organizzatore responsabile del contesto, ma nel contesto vive lui stesso, cioè condivide con i bambini ‘un fare, un sentire, un pensare’. Per favorire ciò occorre decentrarsi, ascoltando e rilanciando le idee e i pensieri dei bambini che hanno tanti modi diversi di vedere la realtà, porsi in un atteggiamento empatico, paziente, comprensivo e consapevole di quanto rimane sotteso oltre al dichiarato, all'esplicito.

Il bambino parla di cose che conosce e comunica con l'adulto che per lui, oltre ad essere un modello da imitare, è un interlocutore esperto, che possiede e padroneggia le dinamiche comunicative, definisce lo scopo e gli obiettivi della conversazione e vi tende continuamente. Inoltre, tiene conto delle conoscenze possedute dal bambino, dalle quali parte per costruire un'impalcatura di sostegno e potenziamento del processo di apprendimento (*scaffolding*)³⁵.

35 Cfr. WOOD D, BRUNER J. S., ROSS G., *The role of tutoring in problem solving*, in “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, vol. 17, pp. 89-100, Pergamon Press, 1976 (U. K.).

Non si parte dall'ignoto per il noto, come si credeva in passato, ma dal noto (esperienza) verso il non conosciuto, verso infiniti orizzonti possibili, attraverso l'ascolto di metafore che il bambino usa consapevolmente per esprimere concetti esperienziali più che razionali ('nuvole' come collinette). L'insegnante riconosce la capacità analogica del bambino, cioè di collegare, mettendo in relazione tutte le sue conoscenze.

Parlare in gruppo di un argomento (un oggetto, un processo, una situazione, un'emozione), in funzione di uno scopo definito, presuppone che l'insegnante padroneggi alcune competenze professionali: conoscenze disciplinari di base, per guidare le conversazioni, partendo dalle sollecitazioni dei bambini; capacità di documentazione sull'argomento che l'insegnante intende indagare con i bambini; atteggiamento di ricerca di informazioni a misura di bambino, accedendo a spazi e strumenti specifici (biblioteca, dizionari, libri illustrati...).

In sintesi l'insegnante è regista in quanto crea le situazioni in cui il bambino sente il bisogno di farsi domande e cercare risposte, confrontandosi con il fare e il pensare degli altri e con il dire reciproco. Si prende cura delle difficoltà di ogni bambino, lo incoraggia, gli offre il tempo adeguato per consentirgli di sentirsi parte attiva del flusso comunicativo del gruppo. Controlla, inoltre, le proprie modalità espressive non verbali giudicanti o che possano compromettere un libero contributo alla conversazione e mantiene vivo l'interesse dei bambini attraverso le strategie e modalità più opportune.

Insegnante: Bene, quindi la piscina potrebbe essere un'idea per la piazza ma alla fine non abbiamo pensato a cosa aggiungere o cambiare nella biblioteca... Va bene così?

Miriam: ci possiamo mettere palloncini colorati attaccati ai muri con gli scaffali verdi!

Sara: sì, con le sedie e i tavoli

Insegnante: *come le vorreste queste sedie e tavolini?...*
(Samantha, sezione mista)

In questo modo la rappresentazione del pensiero avviene con il contributo di tutti. Questo atteggiamento educa alla reciprocità e alla pazienza. L'insegnante sa quando tenere dentro e quando escludere i contributi dei bambini. Per esempio, nel caso di un intervento non pertinente con l'argomento della conversazione, potrebbe limitarsi a dire: "Questo è molto interessante, tienilo in mente che ne parliamo più tardi..." in modo che il flusso comunicativo sia organico e non interrotto inopportunamente.

La conduzione: modalità e strategie

Nel condurre una conversazione, all'insegnante sono richieste tecniche comunicative e modalità organizzative pensate in modo condiviso ed efficace. Nello specifico, questa analisi cerca di individuare e di analizzare modalità e strategie, di cui l'insegnante deve tener conto nella conversazione.

Predisporre, infatti, un contesto stimolante e un'efficace organizzazione delle attività, scegliendo la tipologia di conversazione a seconda del tema e della risonanza emotiva, facilita i contributi di ogni bambino.

Una modalità essenziale per educare il gruppo dei bambini a riflettere è l'acquisizione della conversazione in tempo reale, possibilmente con l'ausilio di un registratore; ciò offre l'opportunità di poter rileggere le parole dei bambini per ripensare il percorso fatto, testimoniando l'importanza di quanto dicono. La scuola ha, fra l'altro, il compito di fornire gli strumenti linguistici per ampliare, specificare e problematizzare il proprio mondo di significati e conoscenze. L'intervento dell'insegnante pone gli

interlocutori alla pari, dà valore alle loro idee, cerca di capire il percorso cognitivo attraverso queste strategie³⁶:

- rispecchiamento,
- riformulazione,
- contributi paritari,
- sollecitazione di confronti.

Per rispecchiamento si intende la ricapitolazione e ripetizione degli enunciati dei bambini.

Alyssa: *No, a scuola ci laviamo le mani*

Insegnante: *ecco ci laviamo le mani e dopo...*

Imane: *a casa anche i denti*

Insegnante: *certo anche i denti, e basta?*

(Giuditta, sezione 5 anni)

L'insegnante comunica così attenzione e sforzo di comprensione e apporta aggiunte, precisazioni e correzioni.

La riformulazione consiste nel rimettere in circolo delle idee diverse, per procedere verso una conoscenza condivisa.

Vittoria: *Io a volte se non sono subito stata, mi arrabbio con i miei compagni*

Insegnante: *la Vitto vuole dire che quando un compagno non rispetta la regola e fa i dispetti lei si arrabbia molto, si è arrabbiato qualcun altro?*

I contributi paritari prevedono che l'insegnante offra informazioni, richieda spiegazioni, mostri vero interesse.

Insegnante: *quando il sole è arancione come le nostre arance?*

Samuele: *quando viene la notte con le stelle*

Christopher: *cosa ha detto Samuele?*

36 Coordinamento pedagogico del Comune di Modena (a cura di), *Sapere e saper fare. Guida per la formazione degli insegnanti*. Modena,... pp. 69-72.

Insegnante: *Samuele voleva dire che, prima che venga la sera, quando il sole tramonta è arancione.*

Gioele: *quando va giù nel cielo*

Ins: *quando tramonta è arancione.*

(Elisa, sezione tre anni)

L'insegnante è in grado anche di sollecitare il confronto fra le opinioni discordanti dei bambini, cercando di evitare la frase di forte chiusura 'siete d'accordo?' oppure 'chi è d'accordo?', perché i bambini spesso rispondono 'sì' o 'no' oppure dicono 'io'.

Insegnante: *Elisa dice che avevamo mescolato l'arancione e il verde....Simone dice invece che avevamo mescolato l'arancione con il nero... Tu Pablo, ti ricordi cos'era successo?*

(Linda, sezione 4 anni)

Esistono diverse e varie situazioni di sviluppo e di stimolazione della conversazione nella scuola dell'infanzia: sta all'insegnante espanderle, saper cogliere i significati di ciò che il bambino dice, sollecitare il confronto di punti di vista (evitare cioè di condurre la conversazione 'in solitaria'...), seguire il processo cognitivo, mostrare vero interesse, riconoscere il bambino come interlocutore alla pari.

Tutto ciò viene compromesso se l'insegnante non lascia il tempo di riflettere, non tiene conto delle conoscenze del bambino e accoglie come importante soltanto ciò che ha in mente lui stesso.

Di seguito si riportano le riflessioni di un'insegnante sulla propria conduzione di una conversazione:

"Dall'idea di Alessia la mia attenzione si è concentrata maggiormente sul far riflettere le bambine sulla coerenza della proposta e di stimolare il pensiero logico del gruppo, rischiando di non raggiungere l'obiettivo.

La conversazione ha fatto emergere apertura e la capacità di accogliere l'idea di altri da parte di Sara V. (che bella idea!), così come l'atteggiamento di Rita, bimba molto riservata e di poche parole da sempre, ma che ha saputo dare una svolta alla conversazione senza lasciarsi condizionare dalle amiche. Pertanto l'esperienza si è rivelata positiva e quindi verrà ripetuta senza timori nel creare certe unioni.

L'acqua è risultato un elemento notevolmente apprezzato dal gruppo ed è emerso anche in altre conversazioni con altri bambini inerenti al progetto. Pertanto, ciò verrà messo in evidenza durante conversazione a grande gruppo.

Che cosa potevo fare e non ho fatto: mi sono accorta di aver avuto almeno due occasioni per sollecitare ulteriormente il confronto e non l'ho fatto.

All'inizio, quando Sara V. risulta entusiasta del contributo delle amiche, era realmente entusiasta, non me ne sono pienamente accertata, non le ho dato tempo di pensarci, chiedendole un'ulteriore conferma e sono andata oltre. Con Rita, non ho sfruttato pienamente il suo intervento, chiedendole di approfondire la sua teoria e utilizzarla come provocazione da rilanciare al gruppo, il tempo oramai era poco e non si era giunti alla conclusione. Mi sono preoccupata di raggiungere l'obiettivo nei tempi prestabiliti, senza pensare d'interrompere la discussione e di riprenderla il giorno seguente ... L'obiettivo l'avrei comunque raggiunto e la conversazione sarebbe stata più proficua."

(Samantha, sezione mista)

4. I bambini

E' straordinario che i bambini s'interrogino, anche quando non è l'adulto a sollecitarli o nemmeno sospetta che ne siano capaci. Impiegano molte delle loro energie a capire come funziona

il mondo, a interpretare la realtà che hanno attorno, ne cercano i nessi, le ragioni, le ricorsività, per aiutarsi e per orientarsi nella crescita.

*“I bambini entrano nella scuola dell'infanzia con una storia: in famiglia, al nido di infanzia o alla sezione primavera, dopo aver imparato a parlare e a muoversi in autonomia. Hanno già sperimentato le prime e più importanti relazioni, hanno appreso ad esprimere emozioni e a interpretare ruoli attraverso il gioco. Fra i tre e i sei anni incontrano e sperimentano diversi linguaggi, scoprono, attraverso il dialogo e il confronto con altri bambini, l'esistenza di diversi punti di vista”.*³⁷

Il loro apprendimento, però, parte dall'azione diretta, a partire da una situazione concreta, e si attua prevalentemente per induzione.³⁸ Non può essere affidato esclusivamente a informazioni e spiegazioni verbali dell'adulto.

La ricchezza del linguaggio infantile è legata alla varietà dei ruoli comunicativi che i bambini svolgono, piuttosto che alla varietà delle domande dell'insegnante.

Questa caratteristica presuppone che l'insegnante sia a conoscenza delle competenze linguistiche che i bambini dovrebbero aver già acquisito al loro ingresso nella scuola dell'infanzia (se non si è in presenza di situazioni di deprivazione sociale o di disabilità):

- considerevole patrimonio lessicale,
- prevalente esperienza sensoriale,
- capacità di memorizzare e di connettere idee e fatti, di usare parole con forti analogie,

37 Cfr. MIUR, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, settembre 2007, p. 28.

38 Induzione o inferenza. Il termine indica letteralmente “portar dentro” o “chiamare a sé”. È il procedimento logico che, partendo dai singoli casi particolari dell'esperienza, cerca di stabilire un principio universale. Dai casi particolari all'universale.

- uso delle metafore (parole con forti analogie, gioco del come se...) per riconoscere l'esperienza, cioè poterla "allontanare" da sé per meglio comprenderla e chiarire il proprio pensiero.

Queste sono competenze da tenere in considerazione nelle proposte didattiche e nelle riletture di ciò che il bambino fa emergere, attraverso le conversazioni, dal suo mondo di esperienze, di vissuti e anche di cultura.

La conversazione va valutata non tanto come una verbalizzazione, quanto come una interazione sociale. Ogni conversazione è una sequenza interconnessa di azioni, in cui il parlare contribuisce a svolgere azioni.³⁹ È una situazione, pertanto, densa di implicazioni emotive, organizzative e di possibilità. Costituisce una delle principali attività attraverso cui una comunità sociale e cognitiva, ma anche affettiva, guida i suoi membri verso una sempre più presente partecipazione attiva e verso una possibile condivisione dei significati. Le conversazioni sono uno strumento rilevante nei bambini, perché permettono loro di contribuire all'impresa comune con il proprio pezzettino di idea o proposta, senza sentirsi sovraccaricati dall'impegno cognitivo.

Le abilità di conversazione di un bambino dipendono da vari fattori, quali:

- lo ***sviluppo del linguaggio*** (il livello deve essere tale da consentire l'espressione di propri pensieri);
- lo ***sviluppo sociale*** (il bambino deve essere in grado di mettere in atto strategie per attirare l'attenzione dell'altro e per trovare un argomento di conversazione adeguato)
- la ***capacità di riconoscere la fine dei turni*** (saper prevedere quando finirà il turno del parlante che precede).

39 Cfr. GARVEY C., *I discorsi dei bambini*, Roma: Armando, 1985, p. 174.

Attraverso la conversazione i bambini si ascoltano, rispondono, obiettano, discutono fra loro, si dichiarano d'accordo, cambiano idea, tengono/perdono il filo del discorso, forniscono spiegazioni, usano altri linguaggi, pongono domande, cercano analogie e metafore.

La voce

Insegnante: *Quando parliamo che cosa usiamo?*

Davide: *usiamo la voce*

Matteo M.: *la bocca*

Carlo: *la voce*

Insegnante: *usiamo la bocca e la voce. Ma che cos'è la voce?*

Mattia P.: *serve per parlare e per dire tutte le cose*

Matteo B.: *la voce è questa* (indica dentro la bocca)

Alvin: *per parlare si usa la voce*

Filippo: *il volume della voce*

Insegnante: *Filippo ha detto il volume della voce. Che cos'è il volume della voce?*

Filippo: *è parlare pianissimo*

Davide: *o fortissimo. Perché la voce parte da qua* (indica il torace) *poi c'è un tubicino e viene fuori dalla bocca*

Filippo: *ma è un tubo grande...*

(Angela, sezione 4 anni)

L'insegnante motiva la conversazione per verificare le conoscenze pregresse dei bambini, in modo da fare emergere il loro interesse e in seguito progettare un'unità di apprendimento. La motivazione dei bambini per la conversazione è diminuita dopo circa 15 minuti, pur lasciando ai bambini il tempo necessario per riflettere.

Una magia

Insegnante: *Guardate i colori sul tavolo e sceglietene uno [...]*

Luca: *l'arancione, perché è un colore primario*

Insegnante: *un colore primario? Siamo sicuri che l'arancione sia un colore primario?*

Luca: *Sì, quello lì*

Insegnante: *i colori primari non si formano con nessun colore, come si forma l'arancione?*

Luca: *per il nero*

Insegnante: *con il nero?*

Luca: *no, con l'azzurro*

Insegnante: *non si forma né con il nero né con l'azzurro, chiediamolo ad un tuo amico. Da chi ti vuoi fare aiutare?*

Luca: *da Filippo*

Insegnante: *allora chiedi a Filippo come si forma l'arancione.*

Luca: *si forma l'arancione?*

Filippo: *non lo so*

Insegnante: *proviamo a chiederlo a Eleonora*

Eleonora: *con il giallo e il rosso*

Luca: *con il giallo e il rosso, sì e poi si mescola...*

(Silvia, sezione 4 anni)

L'insegnante dichiara di aver scelto una conversazione guidata per facilitare le risposte del bambino in difficoltà e metterlo a suo agio. In questa fase il bambino si dimostra sicuro di sé, ma non nella motivazione. Per questo gli ripropone la domanda. Dopo alcuni tentativi l'insegnante si rivolge ad una compagna. Ottenuta la risposta corretta il bambino la ripete, rinforzando il concetto.

Per facilitare l'analisi del contributo dei bambini durante le conversazioni, può essere utile utilizzare la seguente traccia:

Padronanza linguistica

- I bambini individuano, definiscono, qualificano? (riguarda l'uso dei nomi e degli aggettivi)
- Adattano i verbi secondo il trascorrere del tempo e il succedere delle cose (uso dei verbi)
- Cercano analogie, metafore?

Modi di conversare

- I bambini interagiscono tra di loro? (si ascoltano, rispondono, aggiungono, obiettano, discutono tra loro, si dichiarano d'accordo, cambiano idea...)
- Mantengono il filo del discorso oppure c'è qualche divagazione dall'argomento in discussione?
- Rispettano le regole organizzative della conversazione?
- Forniscono spiegazioni? (individuare le loro strategie di causalità)
- Usano anche altri linguaggi che integrano e/o sostituiscono le parole? (uso di disegni, mimica, gesti...)
- Fanno domande?

5. Tipologie di conversazioni

Sussistono differenti tipologie di conversazione in base agli scopi che si intendono raggiungere:

Conversazione mentre si fa...

I bambini, con diverse abilità e conoscenze, interagiscono tra di loro. Siamo nella situazione in cui il linguaggio e il pensiero⁴⁰ si sostengono a vicenda, in una continua interazione tra parole e azioni.

Preparazione del salame di cioccolato

Insegnante: *Abbiamo tutti gli ingredienti ... secondo voi come procediamo ?*

S: *Prima dobbiamo mettere il cacao, il latte, i biscotti quadrati e poi il cioccolato...e poi tutto sopra la bilancia*

M: *Ma no ! Sulla bilancia mettiamo il dolce fatto per sapere quanto pesa*

G: *Per me è piccola quella bilancia per metterci tutto il dolce*

Insegnante: *Secondo voi la bilancia serve per pesare il dolce già pronto ?*

A: *Secondo me serve per pesare gli ingredienti, prima di fare il dolce.*

(Alessandra, sezione 5 anni)

Discussione su un argomento

Vi sono ruoli complementari: c'è qualcuno che avanza una richiesta, c'è qualcuno che replica, accettando o rifiutando. Discutendo si impara ad argomentare, ma si impara anche a pensare e ragionare intorno alle proprie conoscenze.

Il corpo nell'arte

Insegnante: *Che cos'è l'ombra?*

Marco F.: *È una cosa tutta nera*

Valentina: *Se vai davanti al sole ti fa l'ombra*

Caterina S.: *Come quell'ombra lì* (indica l'ombra del corpo di Alessandro B.)

40 Cfr. De BARTOLOMEIS F., *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*, Firenze: La Nuova Italia, 1968, pp. 85-96.

Chiara: *Solo quando c'è il sole ci sono le ombre*

Alessandro B.: *Secondo me l'ombra è un buietto che sembra fa fare gli animali*

Insegnante: *Puoi fare l'ombra degli animali?*

Alessandro B.: *Sì, così* (con le dita fa l'ombra del coniglio).

(Sara, sezione 4 anni)

Raccolta di opinioni

Lo scambio di opinioni sostiene i bambini nel pensiero, nell'elaborazione di significati

Fare la pace

Rita: *Io abbraccio la mia mamma, poi gli dico: "Non lo farò mai più..." Dopo sono... sono bene... se ho litigato con la Sofia gli do un bacino, e gli "dicio" scusa...*

Insegnante: *Cosa vuol dire scusa?!*

Rita: *che non lo faccio più*

Sofia: *Quando sono arrabbiata con qualcuno per fare passare la rabbia prendo un'altra amica, qualcuno bravo! Faccio pace con qualcuno delle gemelle... gli chiedo se vogliono giocare e poi gli dico: "Non ti ho fatto proprio niente! Oppure che non l'ho fatto apposta che non l'ho visto"!*

Giorgia: *Con un amico ho fatto pace, l'ho abbracciato. Gli ho detto che voglio giocare a cavallo con loro. Quando mi danno le spinte mi arrabbio, poi non sono più arrabbiata!*

(sezione 3 anni)

Racconto individuale

In coppia con l'insegnante (o con un suo pari) il bambino racconta e descrive. La quantità di frasi che produce aumenta e così anche le possibilità di crescita del linguaggio.

La mia casa

La mia casa è quadrata e c'ha un salotto, un bagno per papà, un bagno per la mamma, Davide, Fabio e io. Perché poi Davide quando crescerà il bagno grande diventa dei maschi e quello piccolo delle femmine, spero così perché noi siamo più poche di femmine e ci andiamo meno dei maschi.

Nella casa ci sono anche due camere quando Davide crescerà lo studio diventerà la mia cameretta.

Fuori la mia casa è tutta gialla con tanti balconi, io abito al due, poi c'è un giardino e sotto abitano i miei nonni e si può girare intorno alla casa con la bici senza ruotine, poi giochiamo a nascondino. La stanza che mi piace di più è la mia camera. La mia casa è un po' vicino alla scuola e io vengo a scuola con la macchina. (Manuela, sezione 5 anni)

Monologo collettivo⁴¹

Fabio: *Sai che abbiamo trovato una "tagliaforbici" noi abbiamo... Che paura, mi taglia un dito*

Enrico: *Lo sai che Gabriele non mi dà la macchinina?*

Davide: *Io a casa ho il supermetrolaser al telecomando. Ogni volta che schiaccio il bottone va forte*

Mauro: *Mi fai sentire il coro?*

Davide (incalza, impedendo alla maestra di rispondere) *Poi ho anch'io una moto con i paraurti*

Fabio: *Noi cerchiamo le lumache e le conchiglie per te, maestra.*
(sezione 5 anni)

I bambini non si ascoltano. Gli stimoli non mancano, ma i protagonisti del monologo collettivo si ignorano. Non tengono conto degli altri interlocutori. L'insegnante considera il

41 Cfr. FARINA F., *Parlare e scrivere: un lavoro e un gioco. Un itinerario linguistico dalla scuola materna alla scuola elementare*, Roma: AIMC-Ecogeses 1987, pp. 66- 68.

“monologo collettivo” come un momento di passaggio, un primo abbozzo di conversazione.

Realizzazione di attività sulle conversazioni nella scuola dell'infanzia: esemplificazioni e riflessioni⁴²

1. Premessa

Questo capitolo è stato elaborato sulla base dei risultati emersi nei Collegi di rete delle scuole dell'infanzia FISM di Modena, in cui sono stati presentati e discussi i crediti formativi⁴³ (n° 330 esperienze) delle insegnanti che hanno frequentato il corso di formazione, con la partecipazione di 70 scuole. Ogni corsista potrà, quindi, ritrovare le caratteristiche più significative delle conversazioni dei bambini e delle riflessioni presentate in sede collegiale, nel confronto promosso dal proprio coordinatore pedagogico. Si tratta di un patrimonio significativo di esperienze e di riflessioni che abbiamo ritenuto di non poter perdere.

Il credito formativo rappresenta una modalità di partecipazione, ampiamente diffusa nei percorsi di formazione, in cui viene esaltata la capacità di elaborazione e di riflessione professionale di ciascuna corsista. E' una sorta di spazio autonomo e personale che si incardina nel momento formativo con la

42 Coordinamento Pedagogico FISM di Modena: Fausta Calvi, Paolo Catellani, Silvia Corni, Anna Iozzino, Daniela Lombardi, Rossella Pignataro, Elena Roncadi, Claudio Ruggerini, Maurizia Selmi.

43 Conduzione, trascrizione, analisi di una conversazione sulla base della seguente traccia:

- lo scopo che si propone l'insegnante
- le strategie dell'insegnante
- i tempi
- l'organizzazione del contesto
- la quantità degli interventi di un bambino
- se i bambini cambiano o mantengono la loro idea nella conversazione
- se i bambini interagiscono
- il sostegno ai bambini con maggiori difficoltà di linguaggio

medesima validità formativa delle relazioni e dei lavori di gruppo o laboratoriali.

Ciascuna insegnante ha dimostrato il proprio impegno e la propria capacità di riflessione professionale, confermando il superamento della concezione di Piaget⁴⁴, che riteneva che i bambini, per il loro atteggiamento prevalentemente egocentrico, non fossero capaci di partecipare ad una conversazione. I bambini, invece, sono in questi decenni cambiati⁴⁵ e ne sono testimonianza proprio questi crediti formativi, dedicati alle conversazioni fra e con i bambini.

L'auspicio è che questa modalità di comunicazione diventi sempre più costume didattico consolidato nelle nostre scuole, per la ricchezza di stimolazioni che introduce nella giornata educativa e per le conoscenze che i nostri bambini ci trasmettono di loro stessi.

2. Perché conversare

Dai numerosi contributi pervenuti sono emersi due obiettivi prevalenti del perché si fa conversazione a scuola:

- favorire la costruzione di conoscenza,
- effettuare una verifica dell'azione didattica.

Il primo scopo sottolinea maggiormente la consapevolezza, raggiunta dalle insegnanti, che l'uso della parola, nelle esperienze didattiche e nelle *routine* quotidiane, sostiene lo sviluppo del pensiero individuale e del gruppo, favorisce il passaggio di informazioni, facilita il collegamento tra le nuove informazioni e quelle già acquisite. Nella conversazione, tra l'altro, occupa uno spazio essenziale la comunicazione di stati d'animo e di sentimenti. Il tutto in un clima di curiosità e di gratificazione per il bambino.

44 PIAGET J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, cit.

45 D'ODORICO L., *Lo sviluppo linguistico*, cit.

Il secondo obiettivo, invece, potrebbe limitare lo scopo della conversazione alla verifica degli apprendimenti, rimandando ad una idea, ancora presente nella “tradizione” del fare scuola, dell’intervista/interrogazione dei bambini in seguito a un’esperienza proposta a scuola (di lettura, di uscite nel territorio, etc.), con l’uso di domande che prevedono una risposta “esatta”, univoca e non stimolano il confronto fra i bambini, anzi rischiano di inibirlo.

Per gli insegnanti non è sempre facile individuare gli scopi della conversazione in rapporto con lo sviluppo del linguaggio nelle diverse fasce d’età dei bambini, proprio perché sussiste la tendenza di utilizzo delle conversazioni come verifica dei contenuti, più che come vero strumento di apprendimento.

3. Il contesto

Nella grande maggioranza delle esperienze svolte a scuola e documentate dalle insegnanti il contesto emerge come elemento di forza, di cui le insegnanti sono consapevoli dell’importanza educativa. La scelta del luogo in cui fare conversazione risulta intenzionale e posta in relazione con alcune caratteristiche ritenute importanti e funzionali alla conversazione:

- comodità, tranquillità (spazio isolato o relativamente lontano, rispetto a possibili fonti di disturbo);
- presenza di materiali (immagini, libri, oggetti) che possono rinforzare la riflessione nell’ambito della conversazione;
- scelta della composizione del gruppo dei bambini secondo modalità opportunamente valutate per facilitare lo scambio conversazionale.

Prima – durante – dopo la conversazione

Si è rilevato che le insegnanti sono molto attente nel preparare il contesto prima della conversazione, mentre la stessa cura non si riscontra nel “dopo”.

Ciò può creare una certa frammentazione tra le attività e le routine; infatti una ridotta attenzione alle esperienze che seguono la conversazione influenza la possibilità di modificare eventualmente la progettazione didattica in base a ciò che emerge dagli interventi dei bambini, relegando la conversazione a un momento a sé stante, sganciato dal resto dell'intervento educativo.

Posizione assunta dall'insegnante

La posizione assunta dall'insegnante, all'interno del gruppo, durante la conversazione raramente risulta esplicitata, mentre è un elemento da considerare con attenzione per una migliore pratica educativa.

I raggruppamenti

Rispetto al tipo di gruppo di conversazione, la scelta appare piuttosto diversificata. Si sono utilizzati sia il *grande gruppo*, che il *sottogruppo-sezione* (gruppo formato da circa metà sezione) e il *piccolo gruppo*.

Nell'ambito di quest'ultima modalità (da privilegiare rispetto alle altre), alcune insegnanti hanno scelto in modo mirato i componenti del gruppo. Infatti, hanno previsto piccoli gruppi costituiti da 1-2 bambini con buona capacità espressiva e 2-3 bambini con minore abilità linguistica ma con caratteristiche diverse, in modo da favorire l'apprendimento tra pari (ad esempio, bambini amici tra loro, bambini stranieri, etc.).

Nel grande gruppo è difficile lo svolgersi di un'effettiva conversazione, a causa dell'elevato numero dei partecipanti che limita l'interazione tra pari, con pochi scambi verbali tra i bambini, e della ripetitività del pensiero e delle considerazioni.

Perché il piccolo gruppo?

Stimola i bambini ad operare al massimo livello del loro sviluppo potenziale e favorisce l'interazione (in quanto incrementa la comprensione verbale), l'ascolto, il rispetto del turno, il porre domande.

Permette ai bambini di fare commenti su un fare condiviso e all'adulto di riformulare in modo semplice e chiaro quanto hanno detto, esercitando una mediazione essenziale per concretizzare il loro apprendimento.

Le regole

Le regole per l'organizzazione della conversazione e il suo miglior funzionamento non sempre vengono esplicitate dalle insegnanti; quelle dichiarate sono le seguenti:

- si parla uno per volta,
- si ascoltano i compagni,
- si alza la mano per chiedere la parola.

Molte riflessioni interessanti sono state presentate dalle insegnanti relativamente alle "regole per conversare".

Per la maggior parte, si utilizza l'"alzata di mano", pur nella consapevolezza che questa modalità influisce negativamente sulla spontaneità di certi interventi o su quei bambini che hanno più difficoltà a esporsi. Una prassi, segnalata per favorire l'ordine nella conversazione, riguarda l'uso di un oggetto (microfono, segno identificativo, marionetta a dito) da passare da un bambino

all'altro per segnalare la conclusione del proprio turno e il passaggio di parola al compagno vicino.

I bambini, che presentano una certa esperienza nelle conversazioni, sembrano essere in possesso di migliori capacità di intervenire e di saper cogliere dagli interlocutori altri segnali non verbali che segnalano la conclusione del proprio turno di intervento.

Tempi

La collocazione temporale e la durata delle conversazioni appare piuttosto variegata:

- dopo il pasto
- durante il gioco libero in salone
- dopo le routine
- al mattino
- dopo le preghiere del mattino;
- durata di ca. 25 minuti con 27 scambi
- durata di ca. 15 minuti con 27 scambi
- durata di ca. 15 minuti con 26 scambi
- durata tra 15 e 20 minuti con 21 scambi
- durata di ca. un'ora con 20 scambi.

Modalità di trascrizione

La trascrizione carta e penna resta il metodo alla portata di tutti.

Si sottolinea che l'abbinamento delle due modalità, trascrizione scritta e uso del registratore, può aiutare a ricevere maggiori informazioni, anche se è necessario molto tempo per effettuare l'analisi dei contenuti e degli altri elementi della conversazione.

Sono state espresse parecchie riflessioni interessanti sull'utilizzo del registratore, percepito positivamente in quanto in grado di cogliere pause, attese, interventi che altrimenti sarebbero sfuggiti. E' stata, però, anche segnalata la difficoltà nel riconoscere tutte le voci nel momento della sbobinatura.

In pochi casi è stata utilizzata la videocamera; ciò è bastato per comprendere che può essere uno strumento utile per cogliere gran parte delle informazioni relative al contesto, agli scambi verbali, ma anche non verbali. Rimane, però, la difficoltà di gestire il materiale sia dal punto di vista tecnico (montaggio) che del tempo a disposizione per la sua analisi e selezione.

4. L'insegnante

Rispetto al ruolo ricoperto durante le conversazioni si sono osservate due modalità prevalenti.

La prima, che si richiama alla figura del *regista*, è dichiarata ed effettivamente svolta da una parte delle insegnanti. In questo caso i bambini interagiscono tra di loro a proprio agio e lo scopo della conversazione è quello di sostenere il pensiero, il confronto, la connessione di idee.

La seconda, quella prevalentemente *direttiva*, non è espressamente dichiarata, ma emerge in parecchie conversazioni, per cui le strategie di rispecchiamento, riformulazione, contributi paritari non sono sempre coerenti con quanto effettivamente avvenuto durante le conversazioni e i bambini faticano ad interagire, come riportato in diverse analisi.

Rispetto alla trascrizione delle parole dei bambini con errori di pronuncia (per esempio: "pissa" anziché "pizza" o "voi facete" anziché "voi fate"), è stata considerata in modo critico l'omissione dell'insegnante che non interviene opportunamente, rilanciando

correttamente nel flusso comunicativo la parola corretta, senza bloccare il bambino, come indicato dalla prof. ssa D'Odorico.⁴⁶

Si è convenuto, infatti, che, accettando passivamente le parole dei bambini con errori di pronuncia, si conferma all'esterno l'idea di una scuola ancorata ad una immagine di bambino troppo infantilizzato e non correttamente stimolato.

E' opportuno quindi che l'insegnante ripeta correttamente una parola pronunciata in modo inesatto da un bambino senza enfatizzare l'errore.

5. I bambini

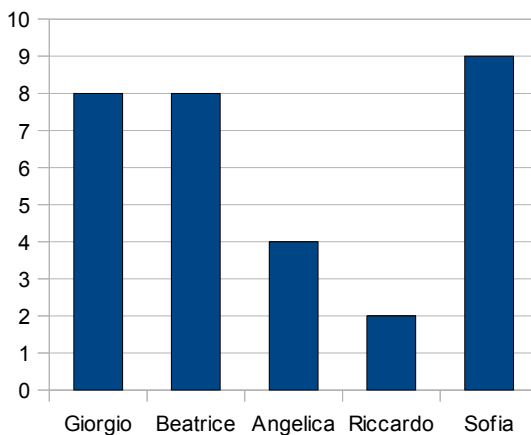
Modalità di partecipazione dei bambini

In molte conversazioni le maestre sottolineano la partecipazione di tutti i bambini, almeno per un turno. In alcuni casi, la scelta di far conversare bambini con diverse caratteristiche (il bambino timido con il bambino estroverso ma rispettoso) ha favorito un comportamento più collaborativo anche del bambino che in genere non parla in gruppo.

In vari casi c'è stata anche un'analisi quantitativa, tradotta in grafici. In questo modo si è reso più evidente il grado di partecipazione dei singoli bambini alla conversazione. Queste rappresentazioni possono, inoltre, confermare o meno il ruolo esercitato da ogni bambino nel gruppo (leader positivo, coordinatore, leader oppositivo, gregario...).

46 Si rimanda al capitolo relativo.

Esempio



In numerose conversazioni le insegnanti sottolineano la partecipazione di tutti i bambini almeno per un turno, ma evidenziano anche momenti di silenzio, in cui i bambini si prendevano il tempo necessario per ripensare alle loro esperienze. Anche concedere il tempo necessario alle riflessioni di ogni bambino pare un tratto molto significativo.

Nelle conversazioni in sezioni miste è ben evidente e si conferma come i bambini più piccoli siano favoriti nell'apprendimento dal confronto con i più grandi. E' stato così possibile notare una sensibile attenzione delle insegnanti nel coinvolgere tutti i bambini, in particolare i più timidi, predisponendo gruppi calibrati sulle diverse competenze linguistiche o rispettando caratteristiche comportamentali evidenti.

Bambini con difficoltà di linguaggio

L'attenzione delle insegnanti a questi casi si esercita attraverso l'utilizzo di tre strategie fondamentali.

La prima consiste nel creare un piccolo gruppo *ad hoc* per il bambino in difficoltà (ad esempio, affiancandolo a bambini disponibili, attenti alle sue necessità e competenti).

La seconda preferisce scegliere un approccio adeguato alla sua “zona di sviluppo prossimale”⁴⁷.

La terza prevede la fornitura al piccolo gruppo di supporti visivi: immagini, oggetti che stimolano e sostengono l'uso del linguaggio.

Cambio di idea

In merito all'eventuale *cambio di idea* dei bambini durante la conversazione, si riscontra che essi tendono a mantenere la propria idea e che la conversazione solitamente è discretamente scorrevole ed appropriata.

6. Tipologie di conversazione

Le tipologie di conversazione utilizzate sono riconducibili alle seguenti:

- “Prima si fa (si legge, si osserva, si gioca...) e poi si parla”: è la tipologia utilizzata con maggior frequenza. In questa tipologia prevalgono i resoconti, descrizioni di libri/ esperienze svolte a scuola (in alcuni casi con collegamenti ad esperienze di vita). In termini quantitativi seguono le discussioni, la raccolta di opinioni (a volte queste due tipologie appaiono nella medesima conversazione).

47 Vygotskij Lev S. *Pensiero e Linguaggio*, Firenze, Giunti e Barbera, 1966.

- “Si parla e poi si fa (anticipazioni/ipotesi)”.
- “Si parla, mentre si fa/si osserva”.

Queste ultime sono state utilizzate con minore frequenza.

I dati numerici confermano che un alto numero di insegnanti utilizza la conversazione come verifica degli apprendimenti.

E’, inoltre, emerso che durante lo svolgersi della conversazione, la tipologia può modificarsi: ad esempio, da discussione su un argomento a raccolta di opinioni. Questo avviene se l’insegnante è disponibile a lasciarsi guidare dai bambini ed è consapevole che la progettazione iniziale può subire opportuni cambiamenti in base alla situazione educativo-didattica.

Argomenti e temi affrontati nelle conversazioni

I temi sui quali si è condotta la conversazione e le eventuali attività ad essa correlate, nella maggioranza sono ricollegabili al tema della *progettazione didattica*, predisposta ad inizio anno.

Ad esempio, nell'ambito del campo di esperienza “La conoscenza del mondo”, vengono citati: costruire un gioco di società insieme o un gioco a squadre - la misura e il metro - la primavera e l’albero fiorito - le grondaie - gli stati e le caratteristiche dell’acqua - il sottosuolo e i vermi - i primi germogli nei vasi - la terra - uso del materiale di recupero per costruire oggetti, giocattoli, regali - esperimenti numerici - architettura e regole della città – l’udito e la voce - il Pianeta Terra e lo Spazio.

Sono stati, inoltre, affrontati *progetti specifici* come le emozioni, la biblioteca immaginaria, la scoperta e la lettura di un’opera d’arte, le stagioni, i rifiuti e l’ecologia, il libro, il teatro dei burattini e l’acqua, il corpo (l’apparato digerente, l’apparato respiratorio; il viso, le gambe), l’alimentazione (l’arancia, facciamo il pane, facciamo la cioccolata, la torta, l’amicizia), l’amicizia (“l’amico è...” o ancora “tu sei prezioso ai miei occhi”,

che cosa significa prezioso), il tempo che passa, le paure, le gioie, gli elementi terra ed acqua, i numeri, i colori, l'utilizzo del salone, progetti di religione (lettura di parabole, la creazione, la domenica delle Palme, gli amici di Gesù).

Altre conversazioni nascono da *esperienze* collegate a ricorrenze dell'anno: la festa del papà, la Pasqua (ad esempio, conosciamo il pulcino, animale simbolicamente legato al tema della Pasqua). Alcune, in *maniera estemporanea*, si riferiscono a fatti o esperienze vissute come la neve, il banco rotto, le regole per condividere l'angolo della biblioteca tutti insieme, il ritorno dall'ospedale di un bambino della sezione perché gli era stata lanciata della terra negli occhi dal fratellino.

Infine, sono state svolte conversazioni sulle *uscite didattiche*: teatro, orto, fattoria, agricoltura ed alimentazione, la caserma dei pompieri.

7. Conclusioni

I crediti formativi realizzati evidenziano l'impegno professionale delle insegnanti e quanto la documentazione educativa consenta, in via prioritaria, di conoscere meglio sia il lavoro svolto che gli stessi bambini, nella loro autenticità.

Si è notato un aumento quantitativo e qualitativo nell'uso del linguaggio e della conversazione, con l'auspicio che tale modalità divenga una pratica didattica consolidata.

Punti di forza e di criticità:

Da una parte, appare diffusa la consapevolezza che una buona conversazione dipenda da molte variabili e che le conversazioni siano una risorsa per l'apprendimento.

Dall'altra, permangono alcune criticità riguardanti il ruolo dell'insegnante (azione di regia o di direttività), la consapevolezza delle scelte effettuate, il conversare su "pezzetti di realtà", non inseriti in un orizzonte di senso.

Suggerimenti ed indicazioni finali:

Si ritiene opportuno, infine, riassumere alcune indicazioni che sono sembrate utili nella gestione delle conversazioni:

- Ampliare le tipologie di conversazione: in particolare quelle effettuate "durante" e "prima" del percorso didattico previsto.
- Considerare la conversazione uno strumento di apprendimento (anche nel caso delle conversazioni individuali).
- Non superare la durata di un'ora.
- Prediligere il piccolo gruppo, poiché offre maggiori possibilità di confronto fra i bambini con migliori ricadute sul loro processo di sviluppo del linguaggio e, se gli obiettivi sono orientati allo sviluppo delle diverse componenti del linguaggio, sono preferibili gruppi omogenei per età.
- Tenere in considerazione le criticità di ogni scelta (ad esempio, la regola di chiedere il proprio turno per alzata di mano può limitare gli interventi spontanei e quelli dei bambini con qualche difficoltà linguistica).
- Utilizzare materiale di supporto durante le conversazioni.
- Inserire le conversazioni nella documentazione destinata ai genitori.

Appendice

La voce delle scuole

Questa parte è dedicata alla presentazione di alcune conversazioni ritenute rappresentative del percorso di formazione attuato e testimoniano la ricchezza di proposte messe in atto dalle insegnanti. Le seguenti conversazioni sono state individuate sulla base delle scuole appartenenti alle varie zone distrettuali.

Al rientro a scuola, dopo le scosse di terremoto, le insegnanti hanno accolto il desiderio dei bambini di parlare del terremoto e di come ciascuno bambino avesse vissuto l'esperienza. Tutte le insegnanti della scuola chiedono quindi ai bambini di raccontare che cosa hanno sentito e come hanno reagito. In questo modo viene data loro la possibilità di condividere con gli amici ricordi ed emozioni e di affrontare insieme le proprie paure.

Cos'è il terremoto?

Giulia: *la mia mamma l'ha sentito con i piedi, io l'ho sentito con le orecchie*

Letizia: *io non mi ricordavo mai, quando c'era il terremoto*

Licia: *io non ho sentito niente perché dormivo*

Alvin: *io non l'ho sentito perché stavo giocando con i giochi. Il papà l'ha sentito sotto il divano e io non me ne sono accorto. E poi abbiamo guardato la tv in casa*

Gioele: *io non l'ho sentito perché stavo leggendo Peter Pan. Il terremoto sono delle scosse che disturbano la gente. E bisogna andare fuori perché se no dentro c'è il terremoto veloce*

Andra: *ho sentito che giù per terra si muoveva forte. La terra ballava forte e anche la casa. Tutti sono usciti fuori dalla casa e fuori non si sentiva niente*

Davide: *ho sentito solo una volta tremare, quando è stato forte forte.*

Mattia Pa: *io stavo dormendo, poi ho sentito il terremoto, ma non mi sono accorto che arrivava. Io ho pensato, quando c'era il terremoto vado sul mio letto scala.*

Giorgia: *ho sentito il terremoto, ero in casa e dopo sono andata fuori.*

Mattia Pe: *io ero a casa della nonna, mentre coloravo con mio cugino è passato il terremoto e ho sentito la lampada che si muoveva e dopo sono andato giù in cortile. Ho pensato di andare a scegliere un gioco e sono scappato via.*

Ludovica: *ieri ero a letto con la mia mamma, mi stavo quasi per addormentare, a un certo punto ho sentito tremare il letto della mamma e del papà. La mamma mi ha preso in braccio e siamo andate sotto la porta. E dopo sono andata in giardino. È stato il terremoto, è un signore che vede il terremoto. Bisogna andare subito in giardino*

Elisa: *non l'ho sentito perché stavo giocando. Il terremoto fa traballare le cose, ma non viene sempre.*

Veronica: *ho sentito che ballava la casa. Era il terremoto. Sono andata in cortile*

Cosa spero?

Carlo: *che il terremoto non venga più*

Giulia: *che oggi è il mio compleanno*

Alvin: *io spero che non arriva più il terremoto perché mi fa paura. Il suo potere mi fa paura, che fa morire le persone. E anche le case, ma solo quelle vecchie.*

Letizia: *spero che il terremoto non venga più se no dopo si muove la terra e poi si ferma*

Giorgia: *che il terremoto non venga più, perché mi fa paura*
Elisa: *spero che non venga più, perché io ho paura perché fa cadere un po' giù le cose*
Andra: *io spero che non arrivi più, perché mi fa paura. Se viene forte dopo piango e mi spavento*
Mattia Pe: *che il terremoto non rompi tutte le case perché rimaniamo senza le case*
Mattia Pa: *che il terremoto non venga più*
Ludovica: *spero che il terremoto non venga più, perché non mi piace*
Veronica: *spero che non ci sia più il terremoto, perché non posso più dormire su*
Alvin: *che non viene da noi così non distrugge le case*
Giulia: *spero che il terremoto ci lasci un po' tranquilli*
Eleonora: *spero che non viene più il terremoto*
Licia: *spero che il terremoto guarisca presto, perché ha fatto tremare la terra e la mamma mi ha portato sotto la porta e deciso di dormire giù in taverna*
Gioele: *spero che non crollano più le case*
Carlo: *io spero che viene di nuovo la neve*
Giorgia: *io spero che il mio compleanno lo facciamo qua all'asilo*
Andra: *spero che cambiamo casa, perché la mia è vecchia*
Alvin: *spero di andare al mare*
Davide: *spero di fare presto una grigliata con i miei cugini e andare al mare*
Giorgia: *spero di fare il mio compleanno qui a scuola*

Cosa vuol dire sperare?

Elisa: *sperare vuol dire che il terremoto non venga più*
Mattia Pe: *si sperano tutte le cose che si inventano*
Davide: *sperare vuol dire che vengono tantissime cose belle*
Ludovica: *sperare vuol dire tante cose belle*
Licia: *sperare vuol dire credere...credere in te!*

Gioele: *sperare è una cosa speciale che può ricordare tutto quello che fai*

Veronica: *sperare vuol dire che vengono tante cose belle*

Ludovica: *sperare vuol dire tante cose belle, tipo io spero di andare in montagna*

Mattia Pe: *la speranza è qualcosa che si può sperare tutto. Spero che le case non crollino più. E se uno spera può pensare a tutto e può avere tante idee*

Licia: *la speranza è una cosa che ci fa sperare, quando uno dice "se solo potessi fare una cosa" la speranza te la fa fare*

Davide: *la speranza è uno che spera tante cose belle*

Mattia Pa: *la speranza è quando viene qualcosa di bello*

Giorgia: *la speranza è una cosa bella e io ci credo, quindi faremo qua il mio compleanno*

(Angela, sezione 4 anni)

Come pensate sarà il futuro...

Edoardo: *per me il futuro sarà bello, perché quando qualcuno lotta e poi non lottano più è bello;*

Claudia: *per me sarà bello, perché passa il terremoto, perché quando viene bello il terremoto va via;*

Elena: *io penso che sia brutto, perché se è una giornata brutta, se torna il terremoto e la giornata diventa brutta, possono crollare le case;*

Alessandro: *io spero che sarà bello, che il terremoto non ci sia più e che la mia famiglia stia bene;*

Melissa: *bello perché spero che il terremoto finisca;*

Mattia: *sarà brutto perché se crollano tutte le case a me mi dispiace molto, e anche la mia casa;*

Alessandra: *per me sarà brutto perché penso che il terremoto ci sarà ma però ancora più forte;*

Sofia: *penso che sarà brutto perché tante gente sono andate a dormire in garage;*
Sara F.: *sia brutto perché se viene il terremoto dopo la mia casa crolla;*
Leonardo: *sarà brutto, perché ho paura di andare dentro una grotta e non trovare più la strada di casa*
Federico: *il futuro..., quando qualcuno vuole combattere non mi piace.*
(Maria e Paola, sezione 5 anni)

Ero caduta, ma per finta

Conversazione con un piccolo gruppo di bambini sul gioco simbolico; tipologia 'mentre si fa'.

Angelica: (la sua gamba dritta è appoggiata su una seggiolina) *io ieri ero caduta, ma per finta giù per "la nove" (numero della pista da sci) a sciare e dopo mi ero fatta male giù per la gamba lì.*

Veronica: *allora dai, ti faccio il vaccino, ma stai ferma, perché sennò senti male: ma però mi devi fare vedere dove ti sei fatta male.*

Angelica: *eh lì, giù dal ginocchio, quasi dal piede.*

Giorgia: *prendi il boccino vero e poi dopo pulisci con lo straccio, dove fai la puntura.*

Veronica: *dai, dai, dammelo. ho fatto!*

Francesca: *mettiamoci il cerotto, quello che si attacca sotto.*

Giorgia: *tu rimani seduta, sennò la gamba ti si rompe subito.*

Giorgia karol: *io adesso porto la piccola (una bambola) all'asilo e dopo rifaccio il letto della sua camerina.*

Gaia: *mamma, ci badiamo noi all'ange, perché lei è ferita.*

Giorgia karol: *sì, figlie. allora vado, ma dopo torno.*

(Giorgia karol si allontana dalla sede del gioco)

Francesca: *(avvolgendo dei piccoli giochini di legno in uno straccio) ecco, ecco il ghiaccio. sorella, così dopo ti passa e dopo cammini.*

Angelica: *ma, però io adesso ho fame!*

(Giorgia karol fa il suo ritorno)

Giorgia karol: *eccomi! io ero appena tornata, ma adesso dovrevo stirare.*

Gaia: *ange ti porto il caffè e la schiaccia, ma non puoi mangiarla tutta, siamo in tanti!*

Giorgia karol: *giorgia, passami il lenzuolino quello rosso, perché dopo lo metto sul cuscino della piccola, dopo prendo anche i suoi vestiti.*

Veronica: *sorelle, io vado a fare la spesa e dopo vado a prendere anche la bimba, perché adesso tocca un po' a me!*

(Veronica lascia la sede del gioco e va a recuperare la bambola)

Giorgia karol: *figlia, devo andare a fare il tuo letto.*

Francesca: *prendi il morbidone, quello giallo più lungo e io dormo con l'angelica.*

Gaia: *ma no, non puoi. lei deve dormire da sola, perché ha la gamba con il ghiaccio, dopo non ci stiamo.*

(Si avvicina un bambino incuriosito)

Alessandro: *ma a cosa giocate?*

Angelica: *a mamma e figlia.*

Alessandro: *posso anch'io?*

Angelica: *siam già in troppi, ma te puoi fare il papà.*

Jacopo: *allora posso io fare il fratello?*

Francesca: *sennò fai il cane, che ti facciamo la cuccia là, perché tu eri un cane buono.*

Marco: *jaco, giochi con me al lupo e i capretti che io vado nella casetta?*

Jacopo: *(rivolgendosi al gruppo delle bambine) io non gioco, perché vedo con marco...*

(Lucia, sezione mista)

Facciamo il pane

Conversazione a piccolo gruppo; tipologia 'mentre si fa', in cerchio intorno ad un grande tavolo.

Insegnante: *bimbi, guardate cosa c'è sul tavolo...c'è una sorpresa...sapete cosa sono?*

Carlotta:*si,io lo so!è la farina,la caraffa dell'acqua e...*

Riccardo b:*si,la caraffa dell'acqua di quando mangiamo!*

Alice:*si,è vero!*

Mattia:*mamma*

Insegnante:*anche la tua mamma usa la farina e l'acqua?*

Mattia:*cenno di si' con la testa*

Giulia m:*hey cos'è quella roba nel bicchiere maestra?*

Insegnante: *a voi cosa sembra?*

Giulia s:*sembra dell'olio...*

Insegnante: *anche a voi sembra olio?*

Tutti:*siiiiii!*

Filippo:*si è olio.Io ce l'ho uguale nella mia casa...*

Tutti:*anche io!*

Insegnante:*poi cos'altro c'è sul tavolo?*

Carlotta:*è zucchero. Sembra.E' zucchero?*

Insegnante:*assaggiamolo...*

Tutti a turno: *ma è salato!*

Carlotta:*non è zucchero,è il sale!*

Insegnante:*poi ci sono 2 bustine:è lievito. Chi sa a cosa servono?*

Alice:*la mamma forse lo usa per fare la torta...*

Carlotta:*ah!è vero!è per la torta!allora maestra facciamo la torta?*

Insegnante:*no,non oggi.Stamattina ho preparato tutti questi ingredienti per fare tutti insieme il pane...*

Tutti:*siiiiii!*

Insegnante:*hai voglia tu mattia di fare il pane?*

Mattia:*cenno di si con la testa*
Insegnante:*allora cominciamo!quale ingrediente usiamo per primo?*
Carlotta:*eh,ma,la farina! se no come si fa!*
Giulia s: *è vero,anche la nonna fa cosi:si mette li' la farina.*
Insegnante:*bene,ecco qui,...poi? come facciamo a mettere il resto?*
Giulia m:*fai il vulcano: la mia mamma fa il vulcano!*
Insegnante:*come si fa a fare il vulcano? io non lo so...*
Giulia m:*eh ma fai con il buco nella farina, e dopo li' ci metti dentro tutto...*
Carlotta:*si dai! facciamo il vulcano!!!*
Tutti:*siii!*
Carlotta:*secondo me la tua mamma mette tutti gli altri ingredienti nel buco, perché così' non escono...*
Insegnante:*si,credo che tu abbia ragione. Proviamo!*
(Rossella, sezione 3 anni)

Gli animali del freddo

Preliminare lettura del libro *Il pinguino Pablo*;
tipologia 'discussione su un argomento che evolve in raccolta di opinioni'.

Insegnante: *chi è il protagonista della storia?*
Luca B.: *un pinguino ... si chiama Pablo*
Alessandro: *ma si chiama proprio Pablo?*
Giacomo: *sì, si chiama Pablo ... o si chiama Paolo?*
Federica I.: *io ho sentito Pablo*
Tommaso: *si chiama Pablo, si dice così in spagnolo ... io lo so perché mio papà parla lo spagnolo va sempre in Spagna ... a lavorare.*
Insegnante. *Infatti, come dice Tommaso, si chiama Pablo e si pronuncia così in spagnolo; dove abita il pinguino Pablo?*

Gabriele: *nel polo sud*

Insegnante.: *e cos'è il polo sud?*

Giacomo: *è una specie con il ghiaccio e molta neve.*

Alessandro: *è una città dove vivono tanti animali ... come i pinguini.*

Insegnante.: *Alessandro dice che il polo sud è una città dove vivono tanti animali e i pinguini ... allora il polo sud è una città come la città di Modena?*

Matteo: *no ... al polo sud c'è anche l'acqua.*

Insegnante: *quindi ... cos'è il polo sud secondo voi?*

Luca P.: *una città o un posto*

Giacomo: *per me è un posto ... è come Natale perché c'è il ghiaccio e anche molta neve.*

Federica B.: *è un posto molto grande con la neve, il ghiaccio, l'acqua ... e anche i pinguini*

Giacomo: *... e il mare*

Insegnante. *il polo sud è un posto molto grande, si chiama continente. Secondo voi arriva il caldo in questo continente?*

Federica I.: *no, c'è sempre il ghiaccio*

Andrea: *non nasce l'erbetta perché fa sempre freddo.*

Insegnante. *dove noi abitiamo, fa sempre freddo come al polo sud?*

Luca B.: *no a volte fa caldo*

Francesco: *sì quando andiamo al mare ... quando è estate.*

Giacomo: *è qua c'è l'erbetta ... spuntano le foglie quando fa un po' caldo.*

Alessandro: *quando è primavera ... anche ci sono i fiori e altri animali ... non ci sono i pinguini.*

Insegnante *Era felice Pablo di vivere al polo sud?*

Gabriele: *no perché c'era troppo freddo*

Francesco: *si è costruito una barca e è andato a un posto dove c'è sempre il sole.*

Chiara: *alle isole tropicali*

Luca P.: *voleva andare al caldo perché era stanco del freddo del polo.*

Tommaso: *ma la nave si è sciolta perché era di ghiaccio e c'era il sole.*

Federica B.: *il sole scioglie il ghiaccio ... anche la neve.*

Insegnante: *è felice del tutto Pablo di essere arrivato alle isole tropicali, al caldo?*

Tommaso: *no perché ripensa ai suoi amici*

Alessandro: *e poi non può tornare perché ha perso la barca.*

Matteo: *adesso è triste*

Alessandro: *a me capita tante volte di essere triste ... a casa ... quando litigo con mia sorella.*⁴⁸

Insegnante *secondo voi, c'è un modo perché Alessandro non litighi con sua sorella?*

Chiara: *bisogna trovare un accordo*

Insegnante: *Chiara dice che bisogna trovare un accordo ... cosa significa trovare un accordo?*

Chiara: *chiedere scusa, trovare un rimedio e giocare a quello che piace a tutti e due perché se non è un problema se dico io voglio giocare a questo e il mio amico non vuole.*

Insegnante.: *allora Alessandro deve trovare un accordo con sua sorella, come può fare quest' accordo?*

Giacomo: *possono giocare insieme*

Federica B.: *devono fare pace e chiedere scusa.*

Insegnante: *a voi è capitato, qualche volta, di essere tristi come Alessandro?*

Gabriele: *a me non fa felice che mio fratello è nervoso, si arrabbia con me ... perché gli faccio gli scherzetti e mi da i pugni.*

Andrea: *allora. scusa ... non fargli più gli scherzetti*

Francesco: *a me fa triste quando mia sorella mi ruba le cose di*

48 Da questo momento, la conversazione evolve da una discussione su un argomento alla raccolta di opinioni su un determinato tema.

mano.

Luca P.: *devi dirgli prima lo usi un poco tu e poi io.*

Federica I.: *un po' per uno*

Tommaso: *a me non fa felice stare tutto il giorno a casa perché magari ti annoi un po' ... devi un po' liberarti.*

Federica B.: *è meglio giocare, quando io voglio giocare da sola senza mio fratello, gli faccio giocare con i miei giochi così posso giocare da sola.*

Matteo: *a me non piace stare in casa..a casa guardo sempre la tv ... a me piace giocare con i miei amici a scuola.*

(Gabriela, bambini di 4 e 5 anni)

Dalle grondaie al mare

Conversazione in un gruppo di otto bambini di 4 anni e una bambina di 3 anni (la sezione comprende bambini delle tre età), che esce e si avvicina alla casa confinante la scuola.

Insegnante.: *Guardate lassù, vedete il tubo aperto verso l'alto? È la grondaia!*

Giulia: *Come è in alto...*

Insegnante. (toccando un pluviale): *E questi tubi che scendono si chiamano pluviali! Passa qualcosa qua dentro?*

Licia: *L'acqua! L'acqua che va a scaldare i termo!*

Davide: *No!*

Insegnante.: *No?*

Davide: *Passa (il pluviale) vicino al muro, quindi non può passare di là! Quindi può passare solo fin giù qua!*

Insegnante: *L'acqua arriva a terra, dici?*

Davide: *Sì!*

Yvonne: *Scende da lì e poi viene giù, dai tombini!*

Francesco: *La fogna!*

Giulia: *Nel terreno!*

Licia: *Sotto di noi c'è l'acqua e l'acqua che c'è dentro la grondaia va dentro al mare.*

Insegnante.: Potrebbe andare al mare!

Davide: No!

Francesco: Oppure al fiume!

Davide: Al fiume e poi al mare!

Rita: Va sotto di noi e poi va all'erba, poi va al mare.

*Insegnante.: Proviamo a sentire se ora passa dell'acqua!
 Avviciniamo le orecchie.*

I bambini corrono a stendersi lungo tutta la casa sistemandosi in corrispondenza dei pluviali.

Voci dai pluviali lontani: Non c'è (l'acqua)!

Insegnante.: Non si sente niente?

Francesco: Nemmeno qua!

Rita: C'è un buco!

Insegnante.: C'è un buco?!

Francesco: Sì!!!

Insegnante.: Dove? Dove? (Lo vedo:) c'è un buco! Bambini, forse riusciamo a vedere dentro?!

I bambini dai pluviali lontani corrono a vedere.

Davide: Non c'è niente!

Rebecca: Non c'è proprio niente!

Insegnante.: Non c'è niente?

Ilaria: Niente.

Insegnante.: Si riesce a metter dentro un ditino?

Rebecca: Non si sente niente (né acqua né ragnetti)!

Sentiamo e intravediamo però dentro al tubo un altro tubo...

*Davide: Tata, abbiamo trovato una cosa (correndo verso di me)!
 Ho scoperto una cosa, tata Cinzia!*

I bambini mi conducono presso il contatore del gas e il suo condotto.

Insegnante.: (indicando il condotto del gas): Cos'è questo tubo? È un pluviale?

Un coro di "no" mi risponde.

Davide: Serve per aprire e per far scendere l'acqua nei tubi!

Licia: *No! È quello che fa venire la luce!*

Faccio notare ai bambini una grondaia più alla nostra portata!
Sulle nostre teste c'è una piccola tettoia con una grondaia.

Insegnante.: *Vi ricordate che prima vi ho fatto vedere quella grondaia lassù in alto? E voi mi avete detto che era molto in alto, questa è un pochino più in basso! Oltre a questi tubi (indico un pluviale), ci sono anche quelli (indico le grondaie)!*

Davide: *Che accolgono la pioggia!*

Insegnante.: *Sì, che accolgono la pioggia!*

Yvonne si avvicina a un pluviale e accosta l'orecchio: *C'è nessuno?*

Anche Rebecca e Ilaria si avvicinano: *C'è nessuno?*

Insegnante.: *Ma guardiamo questo tubo! È uguale agli altri? Tocchiamolo!*

Rebecca: *È di metallo!*

Insegnante.: *Sì, è di metallo!*

Yvonne (sempre più forte): *C'è nessuno?*

Yvonne (a voce alta, con tono di sorpresa, indicando in alto la grondaia): *Guardate! Guardate lì, scende da lì!*

Insegnante.: *Cosa scende, Yvonne?*

Yvonne: *È quello che scende l'acqua quando piove!*

Licia: *Io lo so dove finisce! L'acqua delle grondaie finisce dentro le case che fa venire l'acqua!*

Rita: *L'acqua fa così, va al mare e poi al lago.*

Davide: *L'acqua del lago porta al mare.*

Riccardo: *Sì, perché Whisky, quando sale viene dentro al tubo e Whisky cerca di andare su su su e invece cade giù giù giù giù giù!*

Yvonne: *Venite a vedere!*

Yvonne ci mostra due tubi, uno dentro l'altro. Li battiamo con il pugno, sentiamo due suoni diversi!

Insegnante.: *Ma il pluviale è questo (toccando la parte in muratura) o questo (toccando la parte in metallo)?*

Davide, Yvonne e Licia indicano insieme il tubo di metallo: *È*

questo!

Insegnante.: *Allora questo (la copertura in muratura) cos'è?*

Davide: *Quello che lo tiene su!*

Insegnante.: *Per stare in piedi, per non farlo cadere?*

Davide: *Sì!*

Insegnante.: *Voi cosa ne pensate? Cos'è questo?*

Riccardo: *È il pluviale!*

Insegnante.: *E questo (toccando la parte in muratura)?*

Giulia: *No!*

Davide: *È quello che lo tiene su!*

Con mani e legnetti i bambini bussano al pluviale: *C'è nessuno?*

Vedo il bussare tramutarsi in un “attentato” al pluviale. Chiedo ai bambini di gettare sull'erba i legnetti. Mentre alcuni bambini si intrattengono tra loro raccontandosi di vicende di Tubi e di Whisky, ci prepariamo a rientrare in sezione.

(Cinzia, sezione mista)

Che avranno la carne del padre e della madre?

La conversazione è stata effettuata all'interno del progetto affettività nell'ambito di un medio gruppo (14 bambine di 5 anni) suddiviso per genere (questa riguarda il gruppo di bambine). L'insegnante introduce, leggendo il brano tratto dalla Genesi che racconta della creazione della donna

Giulia: *Che cosa significa?*

Livia: *Vuol dire che c'è una nuova vita perché lascia la sua famiglia e va con sua moglie via.*

Insegnante.: *Che cosa intendete per nuova vita.*

Livia: *Perché quando lasci la tua famiglia non è la stessa vita, puoi decidere e puoi stare con tua moglie e i tuoi figli.*

Carlotta: *Ha iniziato con una nuova moglie e poi possono essere felici insieme.*

Chiara: *Poi ci dà una nuova vita ma possiamo stare insieme ai genitori.*

Livia: (a Chiara) *Ma cosa vuoi dire per nuova vita?*

Chiara: *Che ci abbiamo di nuovo... siamo di nuovo bambini.*

Livia: (a Chiara) *Che ritorniamo solo noi?*

Chiara: *Mi sono confusa, non si può tornare piccoli.*

Carlotta: *Che poi diventiamo grandi.*

Claudia: *Possono avere un'altra vita e avere dei bambini.*

Giorgia: *Quando diventiamo grandi non moriamo subito.*

Claudia: *No, non moriamo subito.*

Margherita: *Però prima di essere in cielo aspettiamo un po'.*

Livia: *Nella nuova vita diventi ancora più grande.*

Giorgia: *Un po'...*

Giulia: *Però vuol dire che ti trasferisci in un'altra casa.*

Insegnante.: *Cosa vuol dire un aiuto che gli corrisponda?*

Giulia: *Che lo vuole aiutare. Dio vuole aiutare l'uomo, fa degli animali.*

Insegnante.: *E gli animali sono l'aiuto che gli corrisponde?*

Tutte: *No.*

Livia: *Che può stare felice ma non può essere felice con gli animali, ma con un'altra persona, dopo può fare delle altre persone. Come ha creato noi, ha fatto crescere tanti bambini e li ha fatti crescere e fanno una famiglia, una vita nuova. Quando hai una vita nuova con la tua moglie e i tuoi figli e essere felice, puoi andare in un altro paese e decidere tu.*

Insegnante.: *Non ho capito bene, cosa vuol dire che corrisponde?*

Giorgia: *Che aiuta l'uomo, aiuta a fare le cose.*

Chiara: *Vuol dire che è sua quella donna, che è la sua sposa.*

Livia: *In che senso?*

Chiara: *Che la sposa lui.*

Livia: *Ma non è detto, se la donna non vuole...*

Giulia: *Se Dio l'ha detto è proprio lei.*

Carlotta: *La donna può decidere.*

Insegnante.: *Sia la donna che l'uomo possono decidere.*

Corrispondere l'uno all'altra e

l'altra all'uno...

Giulia: *Che si danno retta insieme.*

Giorgia: *Che fanno le cose insieme, che scelgono le cose insieme.*

Giulia: *Il maschio ha scelto proprio lei.*

Carlotta: *Però forse si possono lasciare, dopo possono scegliere*

un'altra donna e un

altro uomo.

Insegnante.: *E dopo cosa succede?*

Livia: *Che possono essere felici e contenti.*

Carlotta: *Che possono essere felici con l'altra donna, che possono*

vivere un'altra vita

insieme.

Giorgia: *Possono scegliere chi sposare.*

Carlotta: *Perché sono adulti.*

Giorgia: *Da grandi bisogna scegliere.*

Annalisa: *Non è che solo uno deve scegliere, devono scegliere*

insieme.

Insegnante: *Secondo voi cosa vuol dire 'saranno di un'unica carne?'*

Giorgia: *Che si dividono la carne.*

Annalisa: *Che hanno la stessa carne.*

Carlotta: *Il corpo.*

Insegnante.: *Come è possibile?*

Livia: *Che la carne che ha l'uomo e anche la donna è lo stesso*

colore e la stessa

pelle.

Giulia: *Si dividono la carne se si sposano.*

Carlotta: *Però tutti non dobbiamo per forza stare con chi ha lo stesso colore.*

Livia: *I bambini avranno la carne del padre e della madre!*

Giulia: *Faranno dei bimbi! Che avranno la carne del padre e della madre!*

Carlotta: *I bambini prendono dal padre e dalla madre.*

(Luana, sezione 5 anni)

Gli arcobaleni e la trasparenza

I bambini giocano per 20 minuti circa in salone, a cacciare le luci, poi arriva l'insegnante, introduce tre piccoli prismi nel gioco e appaiono gli arcobaleni.... Conversazione a piccolo gruppo (Leo, Giorgia, Cristian); tipologia “ mentre si fa”.

Insegnante: *Cri, vieni a spiegarmi...prima mi avevi detto “io ho scoperto che quello fa l'arcobaleno”*

Giorgia: *no! Lo aveva detto Leo*

Insegnante: *beh, me lo spiegate?*

Cristian: *la luce fa fare le luce qua (prisma) e questo (prisma) fa fare l'arcobaleno...questo fa fare i colori*

Insegnante: *cos'è che fa fare i colori?*

Cristian: *allora...questo fa fare i colori, la luce fa fare la luce e dopo questi fanno fare i colori*

Insegnante: *ma non ho micca capito a modo cosa centrano la luce e questi*

Cristian: *allora la luce viene da qua e anche da qua*

Insegnante: *dal vetro viene la luce?*

Cristian: *dal vetro...*

Insegnante: *ma che luce è?*

Cristian: *è una luce chiara...*

Giorgia: *è una luce particolare perchè ha questi qui...*

Insegnante: *ma chi la fa la luce?*

Giorgia: *eh questi qui!*

Insegnante: questi diamantini?

Cristian: eh questi qui fanno i colori e questa è la luce

Insegnante: allora nel vetro c'è la luce...ma da dove viene la luce?

Giorgia: dal sole!

Cristian: da fuori!

Insegnante: dal sole? Siete d'accordo che viene dal sole?

Cristian: da fuori...

Insegnante: eh e da fuori come fa? C'è un interruttore che accende la luce?

Giorgia, Cristian e Leo: noooo

Cristian: dal sole

Insegnante: dal sole, ok...allora la luce del sole dove arriva? Che non ho capito...

Giorgia: qua

Insegnante: nel vetro...poi?

Giorgia: poi il vetro fa venire la luce da qua e dopo fa venire l'arcobaleno

Cristian: e questo fa fare i colori

Insegnante: come fanno questi diamanti a fare i colori?

Leo: dentro hanno dei colori che fanno fare lì

Cristian: perchè brillano

Insegnante: questi diamanti brillano?

Giorgia: vedi che c'è un po' di colore di arcobaleno lì? (dentro al prisma)

Insegnante: dentro?? (guarda) hai ragione! Aspetta che gli faccio una foto

Leo: te lo avevo detto che erano dentro

Insegnante: cioè dentro ci sono dei colori...e come fanno a andare là? (pavimento)

Giorgia: guarda!

Cristian: gli arcobaleni!

Giorgia: Cri rimettiti qua dove ci sono gli arcobaleni forse gli

arcobaleni vengono sopra a Cri se vanno qui

Insegnante: ma come fanno a andare sopra a Cri?

Leo: perchè hanno la luce

Cristian: perchè io sono qua, non possono passare e dai miei piedi salgono

Insegnante: ah perchè ci sei tu, non possono passare e salgono sui tuoi piedi?

Giorgia: sì!

Insegnante: eh guarda! Guarda che ce l'hai!

Giorgia: guarda! Ce l'hai!

Insegnante: aspetta...aspetta che ci faccio una foto

Giorgia: però qui ci sono degli arcobaleni...

Insegnante: avete capito quello che ha detto Cri?

.....

Insegnante: provo a ridire quello che ha detto Cri...ditemi se secondo voi è giusto...la luce del sole arriva dietro a questi diamanti, entra dentro ai diamanti?!

Cristian: no va dietro e quindi si vede il riflesso qua

Insegnante: ma da dove esce la luce?

Giorgia: esce da qui

Insegnante: da davanti?

Giorgia: sì!

Insegnante: e dopo dove va?

Giorgia: va sopra, va qui

Insegnante: e dopo dove va?

Cristian: dopo va per terra

Leo: io forse ho capito qualcosa...

Insegnante: dicci Leo

Leo: forse la luce non viene da dietro ma viene qua, poi la luce viene giù e i diamanti fanno luce lì

Insegnante: viene dall'alto quindi secondo te?

Leo: sì

Cristian: la luce viene in basso, il pavimento viene illuminato poi

esce dalla finestra

Giorgia: *ma come fa a uscire dalla finestra se c'è il vetro?*

Cristian: *oh ma qua c'è la luce*

Insegnante: *però la Giò ha fatto una domanda interessante, come fa a uscire dalla finestra la luce se c'è il vetro?*

Cristian: *allora qua c'è una luce dopo fa il riflesso qua perchè c'è una luce*

Insegnante: *ma che cos'è u riflesso?*

Cristian: *il riflesso è quando qualcosa, tipo quando illumina da qualche parte fuori e dentro fa la stessa cosa*

Insegnante: *quindi è come quando c'è qualcosa di illuminato?*

Cristian: *se fuori fa la luce la fa anche dentro*

Insegnante: *ah, quello è un riflesso...ho capito! Ma Leo, la Giò aveva fatto un'ottima domanda come fa la luce da fuori a passare dentro se c'è il vetro? Guardate...se io voglio andare fuori...ci sbatto! C'è il vetro, non ci vado micca fuori*

Cristian: *vedi queste palline che entrano? Che qua c'è un'apertura piccola?*

Insegnante: *eh..*

Cristian: *a luce entra da qua*

Insegnante: *no secondo me Cri questa pallina è un riflesso di questa, come dici tu...*

Giorgia: *eh sì!*

Insegnante: *vedi che se lo muoviamo lei si muove? Vedi?*

Giorgia: *vedi? Perchè se quello lì grande si muove si muove anche quello piccola*

Insegnante: *come fa la luce?*

Giorgia: *se te vuoi andare fuori....*

Insegnante: *come fa la luce a venir dentro se c'è un vetro?*

Leo: *forse come un fantasma perchè ci va dentro e ci riesce*

Insegnante: *come un fantasma? La luce?*

Giorgia: *ma nooo*

Insegnante: *l'ha detto Leo...non mi sembra una cattiva idea*

Insegnante: *venite con me che vi faccio vedere una cosa...*

Andiamo in dormitorio dove la finestra può essere chiusa con una tenda.

Cristian ha il registratore in mano e “minaccia” Leo

Cristian: *è un registratore veh! Qualsiasi cosa dici io la registro!*

Insegnante: *da dove entra la luce in questa stanza?*

Cristian: *credo che vadi dai buchi là poi entri là...*

Leo: *questo è un vetro doppio*

Insegnante: *eh sì...da questo vetro non ci passa niente...*

Leo: *è doppio!*

Insegnante: *come fa? La luce entra da dove?*

Giorgia: *non entra da nessuna parte*

Insegnante: *eh ma qua dentro c'è la luce*

Giorgia: *dove?*

Insegnante: *qua dentro, non la vedi la luce?*

Giorgia: *certo, perchè c'è lì!*

Insegnante: *noi ci vediamo, eppure non c'è micca la luce accesa*

Leo: *perchè la luce fa luce là*

Insegnante: *ma da dove passa?*

.....

Insegnante: *prima avevamo visto che la luce passa attraverso il vetro...*

se facciamo così..(abbassiamo la tenda)

Cristian: *la luce non passa perchè c'è...*

Giorgia: *la tenda*

Insegnante: *ok la luce non passa perchè c'è la tenda, va bene sono d'accordo...e la tenda cosa fa?*

Giorgia: *fa il buio*

Insegnante: *copre la luce giusto??*

Giorgia: *sì!*

Insegnante: *allora la luce non passa perchè c'è la tenda...però se c'è il vetro perchè passa la luce? Leo..*

Leo: *perchè se tu metti giù quella lì lei non si vede invece se tu la*

alzi lei si vede

Insegnante: *ma perchè?*

Giorgia: *perchè se lì c'è il sole e noi siamo qui ci viene la luce addosso*

Insegnante: *ma la luce come fa a passare che c'è il vetro?*

Cristian: *eh...io non lo so*

Insegnante: *guardiamo a modo come sono fatti il vetro e la tenda...come è fatta la tenda? Di che materiale è fatta?*

Giorgia: *è fatta di plastica*

Insegnante: *ok e il vetro?*

Giorgia: *e il vetro è fatto di vetro*

Insegnante: *Cri ascolta....la tenda è fatta di plastica e il vetro è fatto di vetro...la tenda che caratteristiche ha? Guardatela...di che colore è?*

Leo: *a me sembra grigio nero*

Cristian: *grigio scuro*

Insegnante: *grigio...e il vetro?*

Leo: *il vetro è trasparente*

(Laura, sezione 5 anni)

Il giallo e il rosso di trasformano: l'arancione

Conversazione a piccolo gruppo (Chiara, Giulia, Alberto, Nicolas, Fabian - età 4 anni); tipologia 'mentre si fa'. Sul tavolo dell'atelier sono presenti tre piatti di plastica e due barattoli di tempera, uno giallo e uno rosso.

Insegnante: *cos'è questo?* (barattolo di tempera gialla)

Alberto: *il giallo.*

Insegnante: *giallo come?*

Giulia: *giallo come il sole, il limone, la banana, la mela.*

Alberto: *le pannocchie.*

Fabian: *la mela è un po' gialla.*

Giulia: *poi c'è anche il colore.*

Fabian: *rosso.*

Insegnante: *allora, abbiamo detto che è giallo come il sole, le pannocchie...*

Nicolas: *anche come i pulcini.*

Ins: *bravo!*

Giulia: *come i capelli!*

Ins: *si, si dice biondi ma sono di colore giallo.*

Alberto: *come gli asciugamani gialli.*

Chiara: *come edda (la mela verde).*

Ins: *si, esatto, come la mela verde.*

Nicolas: *la mia mamma ha una tovaglia che serve a fare la pasta: è tutta gialla con i fiorellini, dopo ci si mette l'uovo e l'acqua e si impasta.*

Giulia: *l'uovo è giallo.*

Nicolas: *si.*

Alberto: *è arancione chiaro.*

Fabian: *no arancione chiaro, è bianco.*

Nicolas: *è un po' marrone.*

Fabian: *un pochino.*

Nicolas: *è tutto marrone.*

Fabian: *no, è bianco.*

Nicolas: *no, è tutto marrone fuori.*

Chiara: *la mia mamma...*

Insegnante: *aspetta, dopo me lo dici, tienilo in mente, adesso parliamo dell'uovo.*

Alberto: *è tutto giallo e arancione all'interno, che quando si spacca si vede.*

Insegnante *si, esatto, e fuori di che colore è?*

Alberto: *è un pochino marrone.*

Insegnante: *allora l'uovo ha tre colori.*

Nicolas: *si, c'è l'arancio, il giallo e il marrone.*

Insegnante: *esatto, dentro c'è l'arancione che si chiama tuorlo, il bianco che si chiama chiaro e fuori il marrone che è il guscio.*

Allora, mettiamo il giallo in questo piattino, poi, questo invece (altro barattolo di tempera) è rosso.

Nicolas: come la mela.

Giulia: come la fragola.

Nicolas: come la bandiera (ha osservato il foglio A3 diviso in tre parti).

Insegnante: come?

Alberto: come la bandiera dell'Italia.

Nicolas: ha il rosso quella dell'Italia.

Alberto: come la matita che stai scrivendo.

Insegnante: sì, questa è una penna rossa.

Giulia: i colori che si scrive.

Insegnante: quali colori? Di che tipo?

Giulia: quelli con il tappo.

Insegnante: i pennarelli, sì.

Alberto: quella cosa lì (cesta rossa).

Insegnante: la cesta, esatto.

Nicolas: però anche le luci sono rosse.

Insegnante: quali luci?

Nicolas: quelle delle macchine.

Insegnante: dove sono le luci rosse, davanti o dietro le macchine?

Nicolas: dietro!

Insegnante: bravissimo! Sapete perché sono dietro nelle macchine?

Tutti: no.

Insegnante: perché il rosso vedete è un colore forte, brillante e si usa per segnalare un pericolo; quando una macchina frena c'è un pericolo quindi per avvertire la macchina dietro si accendono le luci rosse. Quelle davanti invece di che colore sono?

Nicolas: gialle.

Insegnante: perché il giallo illumina e quelle davanti devono illuminare la strada altrimenti come faremmo a vedere dove andiamo di notte?

Nicolas: *poi rossa è la maglia di Fabian e la lava del vulcano!*

Alberto: *anche il vestito di Babbo Natale è rosso.*

Insegnante: *si. Ma la lava del vulcano è solo rossa?*

Nicolas: *no, è anche arancione.*

Giulia: *gli orecchini (dell'insegnante).*

Insegnante: *si, possono essere anche rossi.*

Chiara: *l'acqua metti sul fuoco e poi va su.*

Nicolas: *anche i gatti sono rossi.*

Giulia: *anche quella cesta li.*

Insegnante: *allora, mettiamo il rosso in questo piattino.*

Nicolas: *si, ma ci sono due piatti.*

Insegnante: *conta bene.*

Alberto: *tre!*

Insegnante: *come mai ce ne sono tre?*

Nicolas: *la Rita forse si è sbagliata.*

Insegnante: *no, li ho preparati io e non mi sono sbagliata, come mai secondo voi ce ne sono tre?*

Giulia: *ci mettiamo un altro colore.*

Insegnante: *brava. Quale?*

Nicolas: *marrone o arancione perché qui (indica lo scaffale delle tempere) non c'è.*

Fabian : *a me piace l'arancio da mangiare.*

Insegnante: *cosa succede se mescoliamo il giallo con il rosso? (inizio mescolare) Sono ancora separati?*

Alberto: *no!*

Insegnante: *cosa sono diventati?*

Giulia: *rosa.*

Nicolas: *arancio!*

Giulia: *si, ma come fa a diventare arancione dal giallo?*

Insegnante: *perché se mescoliamo il colore giallo con il rosso si trasformano e diventano arancione, è una specie di magia. Si può fare questa magia con altri colori per farne degli altri ancora. Ecco quindi l'arancione, arancione come?*

Giulia: *come il mandarino.*

Alberto: *come il sole, quando tramonta.*

Nicolas: *l'arancio è... è come un arancio.*

Giulia: *le carote!* (Silvia, sezione 4 anni)

Bibliografia

- BEUKELMAN D. R.- MIRENDA P., *Augmentative & Alternative Communication*, Baltimore: Paul H. Brookes, 2005
- BICKEL J., *Faccio, parlo, penso. Come affrontare l'educazione linguistica in scuola materna ed elementare*, Livorno: B&C editori, 1998.
- CATELLANI P. *Pensare contesti per bambini che crescono*, Brescia, La Scuola, 2006
- COMPAGNONI E., PIAGGESI B., *La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia: indicazioni teoriche e di ricerca-azione per organizzare la giornata educativa*, Milano: Franco Angeli, 2003.
- COORDINAMENTO PEDAGOGICO DEL COMUNE DI MODENA (a cura di), *Sapere e saper fare. Guida per la formazione degli insegnanti*. Modena, 2006.
- DE BARTOLOMEIS F., *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*, Firenze: La Nuova Italia, 1968.
- DEBESSE M., *Psicologia dell'età evolutiva*, Roma: Armando ed., 1960, pp. 195-206.
- D'ODORICO L., *Lo sviluppo linguistico*, Bari: Laterza, 2005.
- FARINA F., *Parlare e scrivere: un lavoro e un gioco. Un itinerario linguistico dalla scuola materna alla scuola elementare*, Roma: AIMC- Ecogeses 1987.
- FRANCESCATO G., *Il linguaggio infantile. Strutturazione e apprendimento*, Torino: Einaudi, 1970
- GARIBOLDI A. (a cura di), Lo spazio, in “Insegnamenti pedagogici” *La giornata educativa della scuola dell'infanzia*, Dipartimento di filosofia dell'Università di Pavia, 1993
- GARVEY C. *I discorsi dei bambini*, Roma: Armando, 1985.
- IORI V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze: La Nuova Italia, 1996.

- LANFRANCHI A. *“Tu sei prezioso ai miei occhi” (Is. 43,4) Educare è possibile. Educare è bello*, Lettera pastorale dell'Arcivescovo di Modena-Nonantola, Modena: Tip. TEM, settembre 2010
- LENNEBERG E., *Fondamenti biologici del linguaggio*, Torino: Bollati Boringhieri, 1982.
- LEWIS D., *Il linguaggio segreto del bambino*, Torino: SEI, 1978.
- LURÇAT L., *Scolari a due anni? Osservazione e analisi di una sezione di scuola materna*, Milano; Emme edizioni, 1979.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e primaria*, Roma, 2007
- MURCIO MAGHEI A., *Attraversare i testi. I processi di comunicazione*, Novara: De Agostini, 1996, pp. 48-89.
- ORSOLINI M., *Guida al linguaggio orale. Per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*, Roma: Editori Riuniti, 1988.
- PIAGET J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze: Giunti, 1962.
- PINTO M.A., DANESI M., *L'approccio umanistico nelle scienze del linguaggio*, Milano: ISFOL, 1993
- VYGOTSKIJ L., *Pensiero e Linguaggio*, Firenze: Giunti e Barbera, 1966.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma: Astrolabio, 1971.
- WOOD D., BRUNER J. S., ROSS G., *The role of tutoring in problem solving*, in “Journal of Child Psychology and Psychiatry“, vol. 17, Pergamon Press, 1976 (U. K.).

Sommario

<i>Presentazione</i>	5
Fiorella Magnani <i>Introduzione</i>	7
Parte Prima	
<i>Teorie psicologiche, pedagogiche, educativo - didattiche</i>	
<i>Comunicazione e uso della parola nella relazione educativa insegnanti – bambini</i>	13
1. Premessa, 13 -2. Le parole possibili, 14 -3. Le parole comunicazione e relazione, 14 -4. Parole e abilità 15 -5. La preziosità delle parole, 16 -6. La Patente dell'insegnante, 19	
<i>Lo sviluppo del linguaggio nel bambino dai 18 mesi ai 6 anni</i>	27
1. Il Linguaggio, 27 -2. La comprensione delle storie, 34 -3. Abilità conversazionali, 38	
<i>Strategie e attività nella scuola dell'infanzia per lo sviluppo del linguaggio</i>	43
1. Il Bambino a 3 anni, 48 -2. Il bambino a 4 anni, 51 -3. Il bambino a 5 anni, 54	

Parte Seconda

Percorsi formativi, esperienze e attività didattiche

*Ascolto e conversazioni libere e guidate dei bambini
nella pratica didattica quotidiana* 63

1. Introduzione, 63
- 2. Il contesto, 65
- 3. L'insegnante, 74
- 4. I bambini, 79
- 5. Tipologie di conversazioni, 84

*Realizzazione di attività sul linguaggio dei bambini nella scuola
dell'infanzia: esemplificazioni e riflessioni* 89

1. Premessa, 89
- 2. Perché conversare, 90
- 3. Il contesto, 91
- 4. L'insegnante, 95
- 5. I bambini, 96
- 6. Tipologie di conversazioni, 98
- 7. Conclusioni, 100

Appendice

La voce delle scuole 103

Bibliografia 129